

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED

УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ

ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS

712

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ И ВОПРОСЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

Труды по дефектологии



TARTU 1985

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS
ALUSTATUD 1893.a. VIINIK 712 ВЫПУСК ОСНОВАНЫ В 1893.g.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ИЗУЧЕНИЕ АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ
И ВОПРОСЫ КОРРЕКЦИОННОЙ
РАБОТЫ

Труды по дефектологии

ТАРТУ 1985

Редакционная коллегия: И.Унт, К.Карлеп, Э.Вийтар

Ответственный редактор И. Унт

В О П Р О С Ы Д И Д А К Т И К И

РАБОТА СО СЛОВСОЧЕТАНИЯМИ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

К.К. Карлеп

1. Проблема. По данным современной теории речевой деятельности основными операциями при порождении высказывания являются выбор и комбинирование языковых единиц. В результате реализуются парадигматические и синтаксические связи на семантическом, грамматическом и моторном уровнях. По мнению А.А. Леонтьева, на грамматическом уровне порождения высказывания основным видом деятельности является оперирование словосочетаниями, точнее – выбор и комбинирование словоформ для составления и соединения словосочетаний (1969).

В лингвистике словосочетание определяется как "непредикативное соединение на основе синтаксической связи слова с формой слова или формы слова с формой слова" (Белошапкова В.А., 1981, с. 403). Словосочетание является номинативной единицей как и слово, но выражает и смысловые отношения между фактами действительности и конкретизирует значение слова, т.е. является расчлененным названием единого понятия. Основные функции слов и словосочетаний одинаковы: служить строительным материалом для предложения. Однако разница состоит в том, что словосочетание – это строительный блок, который является как бы переходной единицей между словом и предложением. Значение словосочетания зависит как от грамматического значения его компонентов на основе синтаксической связи, так и от лексического наполнения этой структуры (Белошапкова В.А., 1981, с. 408). Значит при составлении словосочетаний требуется учитывать как лексические значения слов, так и их формы и грамматические значения. В этом отношении интерес представляет теория о структурных схемах словосочетаний (Белошапкова В.А., 1981, с. 405–406). Именно названная схема определяет грамматические и семантические ограничения сочетания.

По данным С.Г. Тер-Минасовой, словосочетание представляет собой социолингвистически обусловленную категорию. Сочетание слов определяется условиями места и времени коммуника-

ции, особенностями культуры, обычаями коллектива и т.д. "Человек может произнести, создать, "породить" эти словосочетания, только если в его культурном мышлении, его социальном жизненном опыте было заложено соответствующее содержание" (1981, с. 31). Слова подходят друг другу семантически не случайно, а на основании реальных и смысловых познанных отношений между объектами и процессами окружающего мира. "Значение, по существу, выражается в словосочетании" (Коровин К.Г., 1976, с. 40). Указанное положение требует, чтобы при работе со словосочетанием была бы учтена познавательная основа языковых единиц.

В методических целях интерес представляет и теория о семантических компонентах или семантических долях лексического понятия (Вережагин Е.М., Костомаров В.Г., 1980). Сочетаться могут только те слова, которые имеют хотя бы некоторые одинаковые семантические доли. Авторы, кроме того, разделяют семантические доли на экзотерические (внешние, общие для большой группы слов) и эзотерические (внутренние, относящиеся исключительно или преимущественно к данному слову). Понятно, что эти данные имеют значение для подбора лексического материала упражнений. Словосочетания на основе экзотерических долей образуются более легко, но в то же время их нельзя использовать для семантизации слов (разорвать, смять, скомкать и т.д. можно все бумажные предметы, поэтому и подбор слов к данным глаголам не вызывает трудностей). Такой материал целесообразно применять при обучении грамматической сочетаемости (например, при изучении функций падежей). В то же время словосочетания на основе эзотерических семантических долей употребляются часто для семантизации слов, для формирования навыков сочетания лексем. Например, такие слова как марка, конверт, запечатать и т.д. в основном связаны со словом письмо.

Следовательно, теория о семантических долях лексических понятий может служить одним из критериев выбора слов при работе со словосочетаниями в зависимости от конкретных целей обучения.

Нужно учитывать и то, что в современной лингвистике разработаны разные группировки словосочетаний: по грамматически господствующему слову (именные, глагольные и т.д.) и по смысловым отношениям (объектные, атрибутивные и т.д.). Первая из них более употребима при грамматическом анализе, а вторая - при подборе материала для развития речи. Например,

для практического изучения падежей важна не только падежная форма, но и основные значения этой формы (Коровин К.Г., 1976).

В последние годы интерес к словосочетаниям резко возрос и в области методики преподавания. Методисты массовой школы пишут, что упражнения со словосочетаниями позволяют учащимся практически устанавливать зависимость сочетания слов от их лексического значения и морфологической природы, разграничивать прямое и переносное значения слов, вырабатывают навыки употребления словосочетаний, способствуют закреплению лексики (Прудникова А.В., 1979, с. III), предупреждают недочеты в управлении и согласовании (Алгасина Н.Н., 1962; Озерская В.П., 1978), способствуют усвоению типических моделей словосочетаний и типических функций словоформ в них (Озерская В.П., 1978), позволяют изучать части речи на синтаксической основе (Фомичева Г.А., 1977). Г.А. Фомичева считает, что в начальных классах именно работа над словосочетаниями позволяет установить естественные связи между морфологией, синтаксисом и лексикой (1981, с. 12), способствует усвоению грамматической теории, развитию речи, овладению навыками орфографии (1977, с. 215). Кроме того, автор придает указанной работе и огромное развивающее значение: "Словосочетание — это мысль в процессе становления: обучать детей словосочетаниями — значит работать над элементами мысли, учить детей пониманию словосочетаний — значит учить их пониманию логических отношений" (1981, с. 19).

М.Р. Львов также указывает, что в работе со словосочетаниями необходимо обращать внимание на две стороны: на грамматическую структуру и на семантику словосочетаний (1979, с. 361-362).

З.А. Доморацкая обращает внимание и на то, что учитывать надо также внутриязыковые семантические отношения: переносные значения и эмоционально окрашенные слова, члены синонимического ряда, многозначные слова и устойчивые сочетания (1977, с. 152-153). Понятно, что такая работа опирается в основном на семантику.

В дефектологии методика изучения словосочетаний разработана прежде всего в сурдометодике и логопедии.

А.Г. Зикеев предлагает употреблять составление словосочетаний как один из приемов семантизации слова (1976, с. 106) и как один из основных приемов для обучения выражению смысловых отношений (1976, с. 120). В этих целях языковой мате-

риал группируется по пространственным, причинным и т.д. отношениям. Автор подчеркивает, что овладению структурой словосочетаний в школе для слабослышащих придается огромное значение. При этом на уроках развития речи "внимание концентрируется не столько на формообразовании, сколько на лексической накопляемости структуры" (1976, с. 124). Работа со словосочетаниями является как бы пропедевтикой синтаксиса в целях формирования смысловых связей слов в предложениях. Такое же мнение высказано Л.Ф. Спириной в отношении развития речи детей с общим недоразвитием речи. "Только в словосочетаниях можно уточнить конкретное значение слова и различные формы связи данного слова с другими словами, с помощью которых оно включается в предложение" (Спирина Л.Ф., 1980, с. 169).

Если на уроках развития речи основное внимание обращается на лексическую сочетаемость слов, то на уроках практической грамматики словосочетание используется для формирования первичных грамматических обобщений (Коровин К.Г., 1976). "Для усвоения грамматических закономерностей должна быть взята такая единица, которая была бы доступна и обозрению, и сравнению, и моделированию по аналогии. Такой единицей и является словосочетание" (Коровин К.Г., 1976, с. 43). Автор разъясняет: "В навыках образования словосочетания как в фокусе осредоточиваются понимание значения слова с его грамматическими признаками, умение соотнести слово с другими (семантическое объединение слов в словосочетания) и, наконец, грамматическое оформление этих связей" (Коровин К.Г., 1976, с. 78). Особо значимым для спецметодик является то, что в работах А.Г. Зикеева и К.Г. Коровина в основу практического овладения грамматикой положена категория значения (в том числе и значения, выражаемые словосочетаниями). При выборе материала учитывается как грамматическое значение, так и оформление сочетания, поэтому материал предъявляется поэтапно. Например, знакомство с отдельными значениями пространственных отношений происходит в течение нескольких лет (Коровин К.Г., 1976, с. 98-99). При этом необходимо объяснить, что словосочетания, состоящие из слов с разным лексическим значением, могут иметь одинаковое грамматическое значение (подняться вверх - опуститься вниз) (Купалова А.Ю., 1974, с. 95).

В методике обучения умственно отсталых детей языку работа со словосочетаниями почти не изучена (см. подробнее Кар-

леп К.К., 1981). Однако имеется много исследований работы с предложением. Авторы указывают на недостатки употребления сочетаемости слов и словоформ, на ограниченность и неточность выражения разнообразных отношений в речи умственно отсталых школьников (Корнев И.П., 1949; Теофанов М.П., 1955; 1956; 1962; Петрова В.Г., 1977; Смирнова З.Н., 1971 и т.д.). Поэтому и поставлен (но не решен) вопрос о том, чтобы "упражнять учащихся в многозначном использовании словосочетаний с разными падежами и предлогами" (Теофанов М.П., 1962, с.67).

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

- Умение использовать словосочетания считается одной из основных операций порождения речи.

- Словосочетания обусловлены социолингвистически, характеризуются лексическими и грамматическими признаками, имеют номинативное и грамматическое значение.

- В начальных классах массовой школы работа со словосочетаниями является одним из основных приемов обучения практическому овладению языковыми закономерностями.

- При обучении аномальных детей (слабослышащих, логопатов и т.д.) работа со словосочетаниями используется для семантизации слов, для обучения выражению смысловых отношений, для формирования навыков первичных грамматических обобщений.

- В основу практического овладения грамматикой (в том числе использования словосочетаний) в спецшколах положена категория значения.

- Методика работы со словосочетанием во вспомогательной школе почти не разработана. Учитывая последнее, в данной работе поставлены следующие задачи:

- 1). На основании полученных экспериментальных данных о составлении словосочетаний учащимися вспомогательной школы определить цели работы со словосочетаниями во вспомогательных школах с эстонским языком обучения.

- 2). Дать обзор о подходящих для вспомогательной школы типах упражнений по изучению словосочетаний.

2. Экспериментальное изучение составления словосочетаний

В целях выявления умений учащихся старших классов вспомогательной школы составлять словосочетания был проведен констатирующий эксперимент (Reinold A., 1983), в котором участвовали 30 учащихся VII класса и 20 учащихся VIII класса. Учащиеся выполняли два раза одни и те же 15 письменных уп-

ражнений: первый раз в ноябре, второй раз в марте 1982/83 учебного года. Часть упражнений в УШ классе выполнялась только один раз в марте. Упражнения группировали по типам заданий: составление словосочетаний из данных словоформ, замена компонентов сочетания данными синонимами, составление словосочетаний при помощи синтаксических вопросов, свободное распространение слов, свободное составление сочетаний после формо- или словообразования одного компонента сочетания.

Анализ экспериментального материала позволил выяснить процент выполнения задания по темам, определить последовательность заданий по трудности, найти более распространенные типы ошибок в работах учащихся.

Всего учащимися было составлено 29892 правильных и 3210 ошибочных сочетаний, не было составлено 6594 сочетания из предполагаемых. Уже эти данные показали, что основную трудность для учащихся вспомогательной школы представляет определение возможной сочетаемости слов и словоформ. Например, в УП классе правильные словосочетания из возможных составили 73,3% (ноябрь) и 84,3% (март), в УШ классе - 69,3% и 81,2%. Несколько более низкие результаты в УШ классе обусловлены, вероятно, выбором лексического материала.

2.1. Подбор данных словоформ (по 3 упражнения в классе). Материал предлагался учащимся в виде таблиц или столбиков. В ноябре было правильно выполнено около 2/3 заданий, в марте результаты улучшились примерно на 11% (таблица I).

В первых упражнениях учащиеся подбирали к глаголу падежные формы существительных или наречия. Задание было выполнено довольно успешно в УП классе, несколько хуже в УШ классе. Разница в результатах обусловлена, вероятно, тем, что в УШ классе падежные формы давались в менее распространенных функциях. Употреблялись также полисемантические глаголы.

Основным недостатком в большинстве работ являлось несоставление возможных сочетаний. Часто не использовались формы терминатива и комитатива. В других случаях учащиеся не учитывали временную форму глагола (проснулся завтра, лечил он завтра), составляя ошибочные сочетания.

Во вторых упражнениях учащиеся должны были подбирать к существительным определения. Процент несоставленных сочетаний оказался выше, чем в первых упражнениях. Характерным было и то, что при увеличении количества правильных ответов в марте возросло и количество ошибок. Подобное явление было ранее замечено З.Н. Смирновой. Автор объясняет это тем, что

Таблица I

Подбор данных словоформ

Класс и время	№ упражнения	Кол-во возможных от-ветов	Составление словосочетаний		
			правильно	неправильно	не составлено
УП ноябрь	I	I380	I083 - 79%	3I	295 - 2I%
	2	I890	II58 - 6I%	65	732 - 39%
	3	960	580 - 60%	25	380 - 40%
	Всего	4230	2823 - 66,7%	I2I	I407 - 33,3%
УП март	I	I380	II85 - 86%	28	I94 - I4%
	2	I890	I3I6 - 70%	93	574 - 30%
	3	960	789 - 82%	I6	I7I - I8%
	Всего	4230	3290 - 77,8%	I37	939 - 22,2%
УШ ноябрь	I	I540	976 - 63,4%	70	564 - 36,6%
	2	880	550 - 62,5%	98	330 - 37,5%
	3	960	606 - 63,1%	82	354 - 36,9%
	Всего	3380	2I32 - 63,1%	250	I248 - 36,9%
УШ март	I	I540	II07 - 72%	57	433 - 28%
	2	880	697 - 79%	I09	I83 - 2I%
	3	960	726 - 76%	40	234 - 24%
	Всего	3380	2530 - 74,9%	206	805 - 25,1%

"ошибки возникают вследствие недифференцированного, неточного понимания значения слов" (1971, с. 20). Трудными оказались и слова-омонимы (tee - дорога, чай; land - доска, стол), которые использовались учащимися часто только в одном значении.

Третье упражнение в VII классе было сходно со вторым, в VIII классе требовалось сочетать существительные и глаголы с прилагательными или наречиями. Результаты VII класса оказались близкими к выполнению второго упражнения, обнаруживалась только более заметная динамика (60% и 82% правильных ответов). У учащихся VIII класса появилась новая группа ошибок: смешивались наречия и прилагательные (мужчина быстро, победа смело, смелый исправляет).

Выполнение всех указанных упражнений вместе взятых показало, что из предложенных словоформ примерно 1/3 предполагаемых словосочетаний могут оказаться несоставленными. Несколько реже встречаются ошибочные сочетания. Поэтому нельзя согласиться с мнением З.Н. Смирновой, что при данных "словах для справок" дети не должны задумываться над их смыслом (1971, с. 47). Наоборот, А.Р. Лурия пишет, что на самом деле последний вариант (выбор решения из нескольких альтернатив) может представлять особые трудности, потому что испытуемый должен преодолеть более привычные альтернативы (1975, с. 115).

Необходимо отметить, что распространение глагола, по сравнению с подбором определений к существительному, является более легкой задачей. Заметно также то, что учащиеся неточно понимают значение слов с суффиксами.

2.2. В следующих двух упражнениях второй серии требовалось заменить слова в сочетаниях данными синонимами (в I упражнениях глаголы, во II - прилагательные). Серия сходная с первой, поэтому и результаты отличаются мало (таблица 2). Как и ожидалось, многие синонимы остались ненайденными, хотя ошибочные сочетания встречались редко. В этих случаях учащиеся VIII класса чаще подбирали неправильные прилагательные, ученики VII класса - неправильные глаголы.

Результаты данной серии еще раз подтверждают, что определение лексической сочетаемости слов представляет трудность для учащихся всех классов вспомогательной школы.

2.3. Составление словосочетаний при помощи синтаксических вопросов (III серия) оказалось значительно успешнее (таблица 3). Серию характеризует малое количество отказов и оши-

Таблица 2

Замена компонентов словосочетания синонимами

Класс и время	№ упражнений	Кол-во возможных от-ветов	Составление словосочетаний		
			правильно	неправильно	не составлено
УП ноябрь	I	810	522 - 64%	105	288 - 36%
	2	510	355 - 70%	87	155 - 30%
	Всего	1320	877 - 66,4%	192	443 - 33,6%
УП март	I	810	678 - 84%	57	132 - 16%
	2	510	424 - 83%	40	86 - 17%
	Всего	1320	1102 - 83,5%	37	218 - 16,5%
УШ ноябрь	I	420	333 - 79%	19	87 - 21%
	2	320	194 - 61%	73	126 - 39%
	Всего	740	527 - 71,2%	92	213 - 28,9%
УШ март	I	420	374 - 89%	16	46 - 20%
	2	320	234 - 73%	65	86 - 29%
	Всего	740	608 - 82,2	81	132 - 17,8%

Таблица 3

Составление словосочетаний при помощи синтаксических вопросов

Класс и время	№ упражнений	Кол-во возможных ответов	Составление словосочетаний		
			правильно	неправильно	ответ отсутствует
УП ноябрь	I	450	394 - 87,5%	43 - 9,5%	13 - 3%
	2	840	682 - 81,2%	104 - 12,4%	54 - 6,4%
	3	720	678 - 80,3%	40 - 5,6%	10 - 1,4,2%
	4	600	500 - 83,3%	41 - 6,8%	59 - 9,8%
	Всего	2610	2154 - 82,5%	228 - 8,7%	228 - 8,7%
УП март	I	450	434 - 96,4%	14 - 3,1%	2 - 0,4%
	2	840	736 - 88%	89 - 10%	15 - 2%
	3	720	656 - 91%	39 - 6,6%	25 - 3,5%
	4	600	551 - 91,8%	39 - 5,4%	9 - 1,5%
	Всего	2610	2377 - 91,1%	182 - 7,0%	51 - 2%
УП ноябрь	3	440	341 - 80%	63 - 14,3%	36 - 8,2%
УП март	I	300	279 - 93%	21 - 7%	-
	2	480	432 - 90%	45 - 9,4%	3 - 0,6%
	3	440	384 - 87,3%	29 - 6,6%	27 - 6,1%
	Всего	1220	1095 - 89,8%	95 - 7,8%	30 - 2,5%

бок: правильные ответы во всех упражнениях составили более 80%, часто даже более 90%, что можно объяснить тем, что учащиеся могли свободно выбирать (придумывать) знакомые им слова-распространители, а вопрос способствовал образованию словоформы.

В первых упражнениях требовалось распространить сложные формы глагола (форма полного прошедшего и давнопрошедшего времени, отрицательная форма повелительного наклонения и т.д.). Встречались в основном два вида ошибок: учащиеся не дифференцировали вопросы кто? и что? (не ешь чего? - червяка) или не учитывали вопроса вообще (не ешь где? - с тарелки). При дифференциации вопросов где? куда? и откуда? ошибались только учащиеся УП класса. Три раза учащиеся вместо словосочетания ставили предложение. В основном подбирались слова повседневного общения (мать, брат, город, кино и т.д.).

Во вторых упражнениях в качестве главных слов употреблялись глаголы вместе со вспомогательными наречиями (последние соответствуют префиксам в русском языке). Обнаружились следующие основные ошибки: при выборе словоформы не учитывался вопрос (173 ошибки), образовывались неправильные падежные формы (35 ошибок), не дифференцировались вопросы кто? и что? (только в УП классе). Остальные недостатки встречались в единичных случаях. Из падежных форм больше всего ошибок вызвало выражение временных отношений и прямого объекта.

В следующих упражнениях в качестве заданных слов употреблялись однокоренные слова (найдет - найдется, благодарит - благодарный и т.д.). При распространении близких по значению глаголов (четвертое упражнение) в течение года значительно уменьшилось количество отказов, хотя количество ошибок осталось почти на том же уровне. Встречались уже известные ошибки: смешение вопросов кто? и что?, составление сочетаний не по вопросу. Обнаруживались также отдельные аграмматизмы и лексические ошибки (*riietus ennast* - одевался себя, *ulatas (kella?) inimesele* - протянул (кого?) человеку). Все-таки при наличии синтаксических вопросов близкие по значению глаголы вызывают "специфические" ошибки редко. В данной серии самые низкие результаты были получены при распространении однокоренных слов, относящихся к разным частям речи. Наряду с уже известными ошибками (словоформы не соответствуют вопросам) обнаруживались лексические недочеты (счастливая книга, сердечное счастье, старая старость) и выбор не-

правильных частей речи (старее как? - человек). Подтвердилось еще раз, что подбор слов к существительному по сравнению с распространением глагола вызывает больше ошибок.

2.4. Успешным был и свободный подбор второго компонента сочетания (IV серия). В первом упражнении для VII класса требовалось распространять глаголы, во втором - существительные начальной формы. В VIII классе в первом упражнении для распространения предлагались глаголы с близким значением võitis - победил, võistles - соревновался, võitles - боролся), во втором упражнении - разные формы существительных, в третьем упражнении учащиеся должны были подбирать к существительному глаголы по аналогии. Результаты работы приведены в таблице 4.

Характерно, что опять трудности вызывало распространение существительных (вторые упражнения). Обнаруживалась и разница между начальными и косвенными формами существительных: подбор определения к последним обуславливал большое количество ошибок и отказов.

Встречались следующие ошибки: вместо словосочетания составлялось предложение, слитный глагол (võida ära - уезжай) или сложное слово; составлялись аграмматичные или лексически неправильные сочетания (подписал подпись, памет канаву, боролся в боксе, усталая работа); подбирались распространители не к существительному, а к предполагаемому глаголу (кот на стол, учитель от Рейна и т.д.).

Выше было отмечено, что при наличии синтаксического вопроса близкие по значению глаголы трудности не вызывают. Другие результаты обнаруживались при свободном распространении таких же глаголов (kuulis ettevaatlikult - слышал осторожно, kuulas selgelt - слушал ясно). В данном случае значение многих глаголов смещивалось.

2.5. Результаты V серии оказались снова низкими, что объясняется тем, что использовались двухэтапные задания: в первых упражнениях до составления словосочетания требовалось образовать падежную форму (письмо (сестра)), во вторых - образовать при помощи суффиксов прилагательные, в третьих - образовать при помощи суффиксов существительные, в четвертых - изменить степень долготы данных слов (в результате образовывались новые слова или словоформы). Результаты выполнения заданий представлены в таблице 5.

При выполнении первых упражнений встречались следующие ошибки: учащиеся изменяли форму главного слова (мама (друг) - друг с мамой, оставляли слова в начальной форме (дом кир-

Таблица 4

Свободный подбор компонентов словосочетаний

Класс и время	№ упражнения	Кол-во возможных сочетаний	Составление сочетаний		
			правильно	неправильно	ответ отсутствует
УП ноябрь	1	630	581 - 92,2%	40 - 4,7	19 - 3%
	2	450	349 - 77,5%	75 - 16,7%	26 - 5,8%
	Всего	1080	930 - 86,1	105 - 9,7%	45 - 4,2%
УП март	1	630	598 - 95%	30 - 4,7%	2 - 0,3%
	2	450	393 - 87,3%	55 - 12,2%	2 - 0,4%
	Всего	1080	991 - 91,8%	85 - 7,9%	4 - 0,4%
УШ ноябрь	1	660	540 - 82%	55 - 8%	65 - 10%
	2	360	271 - 75,3%	52 - 14,4%	37 - 10,3%
	3	300	255 - 85%	34 - 11,3%	11 - 3,7%
	Всего	1320	1066 - 80,8%	141 - 10,7%	113 - 8,6%
	1	660	603 - 91%	37 - 6%	20 - 3%
	2	360	318 - 88,3%	35 - 9,7%	7 - 1,9%
	3	300	261 - 87%	35 - 11,7%	4 - 1,3%
	Всего	1320	1182 - 89,5%	107 - 8,1%	31 - 2,3%

Таблица 5

Составление словосочетаний после слово- или формообразования

Класс и время	№ упражнения	Кол-во возможных ответов	Составление словосочетаний		
			правильно	неправильно	ответ отсутствует
УП ноябрь	1	690	533 - 77,2%	134 - 19,4%	23 - 3,3%
	2	540	409 - 75,7%	123 - 22,8%	8 - 1,5%
	3	720	479 - 67%	95 - 13%	146 - 20%
	4	450	329 - 73%	34 - 8%	87 - 19%
	Всего	2400	1750 - 72,9%	386 - 16,1%	264 - 11%
	1	690	587 - 85,1%	94 - 13,6%	0 - 1,3%
	2	540	483 - 89,4%	57 - 10,6	-
	3	720	624 - 87%	58 - 8%	38 - 5%
	4	450	354 - 79%	51 - 11%	45 - 10%
	Всего	2400	2048 - 85,3%	260 - 10,8%	92 - 3,8%
	2	420	354 - 74%	83 - 17%	43 - 9%
	3	360	245 - 68%	66 - 18%	49 - 14%
	4	320	219 - 68%	35 - 11%	66 - 21%
	Всего	1160	818 - 70,5%	184 - 15,9%	158 - 13,6%
	1	380	272 - 71,5%	90 - 23,7%	18 - 4,7%
	2	480	429 - 84,4	48 - 10%	3 - 0,6%
	3	360	302 - 84%	32 - 9%	26 - 7%
	4	320	247 - 77%	28 - 9%	45 - 14%
	Всего	1540	1250 - 81,2%	198 - 12,9%	92 - 6%

пичи), заменяли слова или образовывали новые слова (мама (друг) — дружная мама), составляли аграмматичные сочетания (спускаться из холма). Чаще всего встречалась замена слов (в УП классе) или составление аграмматичных сочетаний (в УП классе).

Во вторых упражнениях требовалось распространить главное слово прилагательными, образованными при помощи суффиксов. Обнаруживались следующие недостатки: ошибочное словообразование в результате использования неправильной основы (ruutline vihk, tuhakas lumi, — pro ruuduline vihk, tuhjas lumi) или неправильного суффикса (ruudune vihk — pro ruuduline vihk) замена слов (isukas pro isekas); составление лексически неправильных сочетаний (бессодержательная мука). Встречались также орфографические ошибки, чаще всего при подборе вариантов основы слова (seepine pro seebine).

В следующих упражнениях (№ 3) учащиеся должны были сперва при помощи данных суффиксов образовать имя существительное, а затем свободно составлять словосочетания. Характерной особенностью было то, что во многих случаях (чаще в начале учебного года) задание осталось невыполненным или же учащиеся образовывали неправильные слова (kanastik, laulmik pro kanala, laulik). Часто встречались и лексически неправильные сочетания (короткая спальня, полтое растение). Иногда были образованы сложные слова. Следовательно, и для старшеклассников практическое словообразование и употребление слов довольно часто оказывается непосильным.

К концу учебного года результаты учащихся улучшились на 16–20%, что указывает на успешность занятий по практическому словообразованию.

В последних упражнениях учащиеся сперва образовывали новые слова или словоформы при помощи изменения степени длины звуков, а затем свободно составляли словосочетания. Оказалось, что определенную трудность вызвала дифференциация значения слов и словоформ по степени долготы звуков (всего 55 ошибок). Составлялись и сложные слова, сочетания существительных с послелогоми, предложения, слитные глаголы. Трудности представляли прежде всего задания по употреблению II степени долготы звуков.

2.6. В результате сравнения результатов всех серий обнаружилось следующее: самой трудной задачей в эксперименте оказалось составление словосочетаний из данных словоформ (I серия), средние результаты были получены при замене ком-

понентов слово- или формообразования (II и У серия), самым посильным было свободное распространение слов (IV серия) или составление сочетаний при помощи синтаксических вопросов (III серия). Характерно, что распространение существительных всегда труднее, чем распространение глагола.

Таблица 6
Средние результаты выполнения заданий
по сериям (в %)

Серия	II класс		III класс	
	ноябрь	март	ноябрь	март
I	66,7	77,8	63,1	74,9
II	66,4	83,5	71,2	82,5
III	82,5	91,1	80,0	89,8
IV	86,1	91,8	80,8	89,5
У	72,9	85,3	70,5	81,2

При выполнении всех заданий результаты отдельных учащихся значительно отличались друг от друга. Например, в ноябре лучший ученик II класса допустил 68 ошибок, а самый слабый - 237 ошибок ($\bar{x} = 113$). Весной соответственные данные оказались следующими: 23 и 193 ошибки, $\bar{x} = 69$. В III классе: в ноябре 63 и 201 ошибка, $\bar{x} = 125$; в марте 26 и 157 ошибок, $\bar{x} = 91$.

Более слабые учащиеся часто составляли бессмысленные сочетания, не выполняли инструкции или оставляли задание невыполненным. Сильные ученики испытывали затруднения прежде всего в употреблении синонимов и многозначных слов.

В ходе работы выявлено, что типы ошибок во многом зависят от конкретного упражнения. Но несмотря на это, можно выделить самые характерные недостатки в работах учащихся:

1. Невыполнение задания (отказ).
2. Составление лексически неправильных сочетаний.
3. Составление грамматически неправильных сочетаний.
4. Замена задания более привычной или случайной работой.

В то же время улучшение результатов в течение учебного года подтверждает, что работа по новым программам дает значительные результаты.

3. Цели работы со словосочетаниями по программным темам.

Программы по родному языку для вспомогательных школ с эстонским языком обучения (Программы ... 1979 а и 1979 б; Карлеп К.К., 1982) требуют проведения работы со словосочета-

ниями практически при прохождении всех тем. Однако конкретные задачи при этом все-таки разные.

Изучение звуков и букв предполагает выполнение следующих заданий:

1. Семантизация слов, употребляемых в упражнениях.
2. Объяснение смылоразличительной роли сегментальных фонем и степеней долготы звуков.

В последнем случае для составления словосочетаний подбираются слова, отличающиеся одним звуком или долготой звука.

- 1) püüdis vaala - ловил кита
 lisas socla - добавил соли
- 2) hobuse kabi - копыто лошади
 meisterdas kapi - смастерил шкаф

Изучение имен существительных предполагает как освоение лексики, так и понимание и употребление падежных форм. Соответственно работа со словосочетаниями включает выполнение следующих задач:

1. Дифференциация значений омонимов и многозначных слов.

- 1) sinine tint - синие чернила
 hõbedane tint - серебристая ножка
2) laua jalg - ножка стола
 poisi jalg - ножка мальчика

2. Дифференциация словосочетаний и сложных слов.

- vargakabi - кадушница
 varga kabi - копыто жеребенка

3. Дифференциация падежных функций и падежных форм.

- 1) jalutas õhtuni - гулял до вечера
 jalutas majani - гулял до дома
- 2) läks aeda - пошел в сад
 jalutas aias - гулял в саду
 tuli aiast - пришел из сада

4. Семантизация слов, полученных в результате словообразования.

- lopsakas lehestik - буйная листва
 sõbralik laudkond - дружные сотрапезники.

Большие трудности во вспомогательной школе вызывает сочетание прилагательных с существительными. Работа ведется в нескольких направлениях:

1. Употребление одного прилагательного как можно с большим количеством существительных (в том числе прилагательных в переносном значении).

kuldne - nisu, sügis, iseloom jne.

золотая - пшеница, осень, характер и т.д.

2. Подбор различных прилагательных к одному существительному.

töökad, osavad, kuldsed, puhtad - käed
рабочие, умелые, золотые, чистые - руки

3. Подбор синонимов или антонимов в сочетаниях.

4. Семантизация прилагательных, полученных путем словообразования.

pooljas rakett - стреловидная ракета
viljakas muld - плодородная почва
okkaline põõsas - колючий куст

Целесообразно в такую работу включать и прилагательные из учебников по другим предметам.

Составление словосочетания редко зависит от глагольной формы. Однако очень большое значение имеет лексическое значение глагола, который определяет формы обязательных и факультативных распространителей (см. подробнее статью И. Восман и К. Карлепа в этом же сборнике). Поэтому частым заданием является распространение глагола при помощи синтаксических вопросов.

mille? - näo		что?
kuivatas	вытирал	{
millega? - rätikuga		
kust? - maalt		чем?
kolis	переехал	{
kuhu? - linna		куда?

Работа со словосочетанием позволяет дифференцировать также многозначные и близкие по значению глаголы, слитные глаголы, причастия.

1) huvitab keda? - õpilast интересуется кого?

huvitub millest? - kinost интересуется чем?

2) kinnitada	mida? - lauda	{	что?
	millega? - naelaga		чем?

kinnitada	kellele? - sõbrale	{	кому?
	mida? - oma õigust		что?

kinnitada	mida? - avaldust	{	что?
	millega? - pitsatiga		чем?

3) kirjutas maha tahvilt - списал с доски

kirjutas alla kirjale - подписал письмо

4) lugev pois - читающий мальчик

На уроках чтения и во время творческих письменных работ словосочетания используют в целях объяснения текста, активизации слов и словоформ. Часто вместо опорных слов при пересказе целесообразно употреблять именно словосочетания.

4. Типы упражнений со словосочетаниями. В советской методической литературе для работы со словосочетаниями разработано большое количество рекомендаций. Приведены типы заданий и конкретные примеры упражнений (Алгасина Н.Н.; 1962; Доморацкая З.А., 1977; Коровин К.Г., 1976; Купалова А.Ю., 1974; Львов М.Р., 1979; Озерская В.П., 1978, 1980; Фомичева Г.А., 1977, 1981; Назаретян В.В., 1979 и др.). Особенно много конкретных рекомендаций для учителей дается в работах А.Ю. Купаловой (1974) и Г.А. Фомичевой (1977, 1981). Система работы со словосочетаниями в школе для слабослышащих представлена К.Г. Коровиным (1976). Как уже сказано выше, в данной работе делается попытка систематизировать упражнения со словосочетаниями для вспомогательной школы. При этом учитываются цели обучения родному языку во вспомогательной школе, программные требования, а также опыт обучения умственно отсталых детей эстонскому (родному) языку.

По основным задачам работы упражнения делятся на аналитические и синтетические (конструктивные). В аналитических упражнениях требуется определить значения (номинативное грамматическое) или формальные признаки словосочетания, в синтетических - сконструировать словосочетания. В последних, в свою очередь, внимание обращается преимущественно или на лексическую сочетаемость, или на грамматическую связь словоформ. Однако необходимо учитывать то, что данная классификация упражнений всегда условна, так как грамматические связи, лексическая сочетаемость и конкретное значение словосочетания взаимосвязаны. В некоторых упражнениях (например, нахождение словосочетаний в предложении) даже трудно определить, на какие признаки словосочетания необходимо опираться в первую очередь.

4.1. Аналитические упражнения. Во вспомогательной школе для усвоения, уточнения или осознания номинативного или грамматического значения словосочетаний прежде всего имеют значение семантические упражнения. Задания на определение частей речи или словоформы целесообразны в единичных случаях, в основном в старших классах.

- Классификация словосочетаний по теме.

Небо (серое, голубое, ясное, хмурое)

Весной

Осенью

Небо голубое,

Небо серое,

- Классификация словосочетаний по их грамматическому значению.

Работал до вечера, ехал до завода, спал до весны,
бежал до шкафа.

Выражают место.

Выражают время.

ехал до завода,

работал до вечера, ...

- Определение лишнего словосочетания по грамматическому признаку.

Красивый дом, дом из бревен, высокий дом, серый дом.

- Определение лишнего словосочетания по лексическому признаку.

Конура собаки, гнездо птицы, колесо телеги, берлога медведя.

- Классификация словосочетаний по главному слову.

Рисовал кошку, синее небо, дом из кирпичей,
бегает по полю.

- Постановка синтаксических вопросов к зависимым словам.

сидел в кресле

↑ где?

- Постановка морфологических вопросов к компонентам словосочетания.

что делал?

в чем?

сидел в кресле

- Нахождение словосочетаний в предложениях.
- Объяснение грамматического значения словосочетания.

4.2. Синтетические упражнения. Целью большинства названных упражнений является уточнение лексической и грамматической сочетаемости словоформ. Некоторые упражнения требуют также трансформации или словообразования, употребления словосочетаний в предложениях.

4.2.1. Упражнения, способствующие прежде всего уточнению лексической сочетаемости слова.

- Составление словосочетаний из данных словоформ. Слова для подбора предъявляются в столбиках, в таблицах, на доске и т.д.

I) бегают	на скамейке
сидит	по полю
лежит	на диване

2) - на стол

- с полки

кладет, берет

- Составление словосочетаний из словоформ деформированного предложения.

ворона, на ели, высокой, серая, сидит
серая ворона, сидит на ели, на высокой ели

- Составление словосочетаний с близкими по значению словами.

разговариваю брату
говорю с братом
вспоминаю товарищу
напоминаю прогулку

- Составление словосочетаний с разными причастиями.

читающая девочка
читаемая книга

- Составление словосочетаний для выражения указанных значений (например, для выражения положительных или отрицательных качеств личности).

известный — трудлюбив
леность

- Составление словосочетаний по теме.

Например, тема "Родина".

Защищаем
любим
говорим

- Самостоятельный подбор зависимых слов к главному.

бежать — — — береза
— молоко, письмо — , пишет —

- Самостоятельный подбор главного слова к зависимому.

— — — книгу
— — — письмо
— — — рассказ

- Употребление одних и тех же слов в качестве главных и зависимых.

румяные от волнения
румяный щеки

- Составление противоположных по значению словосочетаний.

сухие дрова сырые дрова
сухая пища . . .
сухое белье . . .

- Подбор приставок (на эстонском языке вспомогательных наречий) по контексту.

- kirjutas maha tahvlilt - списал с доски

kirjutas alla dokumendile - подписал документ

- Подбор разнык по грамматическому значению форм одного и того же падежа

приехал { к вечеру
к брату

4.2.2. Упражнения, способствующие прежде всего уточнению грамматической сочетаемости слов и словоформ.

- Грамматическое оформление словосочетания из пар слов (зависимое слово дано в начальной форме).

1) письмо (брат), (путевой) заметки

2) летал над (береза), бегал в (сад)

- Использование форм одного и того же слова в зависимости от значения главного слова.

1) смотрит -

любуется -

ветка -

дуб, береза

2) приехал -

уехать -

отъехать -

Москва, Тарту

- Составление словосочетаний при помощи синтаксических вопросов.

1) наливает	- [кому? —	молоко
	- что? —	мама
2) бегает	- [где? — — —	лес
	- куда? — — —	комната
	- откуда? — — —	двор
3) рассказ	(чей?) — —	бабушка
рассказать	(кому?) — —	брат
4) чистит	(чем?) —	тряпка
		щетка
		метла
		веник

5) помнить — что?
вспоминать — о чем?
напомнить — кому?
6) разговариваю — [с кем?
о чем?

говоря — [кому?
о чем?

- Дописывание окончаний словоформ в словосочетаниях.

в кожан... портфели
лежит на трав...

- Составление словосочетаний со словами одной и той же падежной формы.

приехал- { к какому времени? брат
 { к кому? праздник

- Подбор словоформ к главному слову из данных.

сажают (яблонями, яблоню)

- Подбор (выбор) предлогов или послелогов в словосочетаниях.

1) стоял _ деревьями (на, между, в)
2) пришел _ час

- Подбор зависимого слова в зависимости от предлога (по данному окончанию).

sammun- { 1
 { ta шагам { на
 { s без
 { в

- Составление словосочетаний по аналогии.

книга брата звал брата
ручка _____ просил _____
_____ сестры _____ учителя

- Распространение слова в целях выражения действия и его обстоятельства (места, времени и т.д.).

Например: подбери слова, выражающие место действия.

стирает ...

строит ...

- Распространение слова в целях выражения оттенков грамматического значения.

Название предмета	Признак предмета		
	по материалу	по размеру	по назначению
дом	из бревен	низкий	для отдыха

- Подбор к главному слову синтаксических вопросов с последующим подбором зависимых слов.

учить { что? ...
 { -кого? ...
учиться { -чему? ...
 { -кому? ...

- Составление словосочетаний по данному слову и названию частей речи.

Например: Подбери глаголы.

..... по озеру

..... с утра

- 4.2.3. Упражнения, требующие словособразования или трансформации словосочетания.

- Составление новых словосочетаний, не изменяя значения конструкции

дом из кирпичей - кирпичный дом

На эстонском языке часто в таком случае происходит замена словосочетания со сложным словом или падежная форма заменяется формой генитива вместе с послелогом.

istus pingil - istus pingi peal

puust maja - puumaja

- Устранение лексических или грамматических недочетов (корректурные упражнения).

купался до берега - купался около берега,

плавал до берега, купался до вечера

- Изменение значения словосочетания противоположным.

посадил дерево - не посадил дерева

- Образование слов при помощи суффиксов и включение их в словосочетание.

liiv(ne) põld - liivane põld (песчаное поле)

laud(kõnd) - sõbralik laudkond (дружные сотрапезники)

- 4.2.4. Упражнения, требующие введения словосочетаний в предложения.

- Распространение предложения со словосочетаниями.

Отец записал (записал слова, слова Антса, записал в книжку).

- Подбор слов по вопросам для дальнейшего составления предложения.

собирал — { что?
 — где?
 — кому?

Отец собирал на лугу сено корове.

Мальчик собирал лес сестра орехи

↑ где? кому? что? ↓

- Составление предложения по данному словосочетанию.

написал письмо

Брат написал письмо маме.

Все указанные виды упражнений (и подобные им) могут выполняться на разных уровнях трудности. Зависит это от выбора слов и словоформ, а также от способов предъявления материала. Известно, например, что успех работы учащихся зависит от места расположения слов для выбора, от последовательности и количества слов для выбора и т.д.

В заключение можно отметить следующее: опыт вспомогательных школ Эстонии показывает, что работа со словосочетаниями является очень полезным видом работы для развития речи и познавательной деятельности учащихся, а также в целях активизации учащихся на уроках.

Л и т е р а т у р а

- Алгазина Н.Н. Предупреждение ошибок в построении словосочетаний и предложений. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.
- Белошапкова В.А. Синтаксис. - В кн.: Современный русский язык/Под ред. В.А. Белошапковой. М.: Высш. шк., 1981, с. 363-552.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. - М.: Русский язык, 1980.
- Доморанская З.А. Работа над лексической сочетаемостью при подготовке к сочинениям. - В кн.: Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах/Под ред. Н.С. Рождественского и Г.А. Фомичевой. М.: Педагогика, 1977.
- Зикеев А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. - М.: Педагогика, 1976.
- Карлеп К.К. Опыт составления программ по родному языку для вспомогательных школ в ЭССР. - Дефектология, 1982, № 2.
- Карлеп К.К. Теоретические вопросы обучения практической грамматике во вспомогательной школе. - В кн.: Коррекционная работа в специальных школах. Тарту, 1981, (Учен. зап. Тарт. ун-та, вып. 559).
- Корнев И.П. Изучение основных грамматических категорий во вспомогательной школе в связи с развитием логического мышления учащихся. - В кн.: Вопросы олигофренопедагогики/Под ред. А.Н. Граборова. М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1949.
- Коровин К.Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку. - М.: Педагогика, 1976.
- Купалова А.Ю. Словосочетание и предложение в школьном курсе синтаксиса. - М.: Педагогика, 1974.

- Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. - М.: Наука, 1969.
- Лурья А.Р. Речь и мышление. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975.
- Львов М.Р. Развитие речи учащихся. - В кн.: Методика обучения русскому языку в начальных классах. - М.: Просвещение, 1979.
- Назаретян В.В. Работа над грамматической сочетаемостью глаголов. - Начальная школа, 1984, № 1.
- Озерская В.П. Изучение морфологии на синтаксической основе. 4 класс. - М.: Просвещение, 1978.
- Озерская В.П. Изучение морфологии на синтаксической основе. 6 класс. - М.: Просвещение, 1980.
- Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М.: Педагогика, 1977.
- Прудникова А.В. Лексика в школьном курсе русского языка. - М.: Просвещение, 1979.
- Смирнова З.Н. Развитие речи учащихся вспомогательной школы в связи с изучением имени прилагательного. М., 1971.
- Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. - М.: Педагогика, 1980.
- Тер-Минасова С.Г. Словосочетание в научно-лингвистическом и дидактическом аспектах. - М.: Высш. шк., 1981.
- Феофанов М.П. Очерки психологии усвоения русского языка учащимися вспомогательной школы. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955.
- Феофанов М.П. Усвоение учащимися вспомогательных школ предложного управления. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
- Феофанов М.П. Усвоение учащимися письменной речи. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.
- Фомичева Г.А. Методика синтаксиса. - В кн.: Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах/Под ред. Н.С. Рождественского и Г.А. Фомичевой. М.: Педагогика, 1977.
- Фомичева Г.А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах. - М.: Просвещение, 1981.
- Abikooli programmiid. Emakeel I-IV klass. Tallinn, 1979.
- Abikooli programmiid. Eesti keel V-IX klass. Tallinn, 1979.
- Reinold A. Töö sõnaühenditega emakeele õpetamisel abikooli VII-VIII klassis. Tartu, 1983. Diplomitöö. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.)

СОСТАВЛЕНИЕ УЧАЩИМИСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ГЛАГОЛ ПРОСТЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

К. Карлеп, И. Ворман

1. Проблема. В шестидесятые годы формальную организацию предложения стали рассматривать на основе понятия о структурной схеме названной единицы. Понимается под этим "отвлеченный образец, состоящий из минимума компонентов, необходимых для создания предложения" (Белашапкина В.А., 1981, с. 438). В настоящее время минимум компонентов предложения понимается в лингвистике по-разному. В целях методики обучения языку (речи) интерес представляют такие подходы, при которых одновременно учитывается как собственно грамматическая, так и смысловая достаточность схемы.

С.И. Кокорина считает, что понятие структурной схемы при обучении языку целесообразно в двух отношениях:

1) при анализе реальных предложений для их классификации;

2) для порождения предложений по модели, по отвлеченному образцу (1982, с. 58).

Необходимо учитывать, что в настоящее время существует большое количество разных классификаций структурных схем. Отличаются они прежде всего уровнем абстракции. Во многом классификации зависят также от того, на сколько при составлении схем учитывается семантика слов или лексических групп.

Моделирование простых предложений в эстонском языке исследовал Х.К. Рятсеп (1974; 1978 и др.). При составлении классификации автор опирается на следующие теоретические положения:

- Центральное место в предложении занимает глагол (спрягаемая форма), который своим значением организует ядро предложения (1974, с. 3).

- Ориентированное на глагол простое предложение имеет - в своем составе лишь такие слова или группы слов, наличие или форма которых обусловлены глаголом. Если помимо этого имеются и другие элементы, то предложение является расширен-

ным (1974, с. 4).

- Ориентированное на глагол простое предложение может состоять из элементов трех видов: центра предложения (форма глагола), обязательных связанных распространителей и факультативных связанных распространителей (без них предложение также является законченным, но их форма обусловлена глаголом). Расширенное предложение включает еще и свободные распространители (1974, с. 5).

- Если модель не включает факультативных связанных распространителей и указания на глагол, то схемы представляют элементарные предложения. При наличии указания на глагол и на факультативные связанные распространители имеем схему ориентированного на глагол простого предложения. Следовательно, ориентированные на глагол модели предложения (O на ГМП) и модели элементарных предложений являются абстракцией разной степени. Так как в последней глаголы не указаны, то невозможно указать и на наличие факультативных распространителей.

Элементы предложения в моделях кодируются символами классов слов и обобщенных грамматических форм. Члены предложения оказываются необходимыми только на еще более высоком уровне абстракции (1974, с. 6, 38).

Например (1978, с. 78):

$N_1 + \text{nom. } V (N_2 + \text{ngr})$

$V = \text{победить (voitma), глушить (kurdistama) и т.д.}$

Приведенная схема указывает, что глаголы "победить", "глушить" и т.д. требуют обязательного распространителя ($N_1 + \text{nom.}$ - имя существительное в номинативе) и могут иметь факультативный распространитель ($N_2 \text{ ngr}$ - имя существительное в номинативе или в генитиве, или в партитиве). Остальные компоненты предложения будут уже свободными распространителями в любой форме.

- Элементарные предложения могут быть нуль-местные (müristab - гремит), одноместные (Peeter puhkab - Пеэтер одихает), двухместные (Peeter kustutas küünla - Пеэтер потушил свечу), трехместные (Peeter keeras vaasi paberisse - Пеэтер завернул вазу в бумагу), четырехместные (Direktor jättis asjad asetäitjale lahendamiseks - Директор оставил решение дел заместителю) (1974, с. 41-63).

- Один и тот же полисемантический глагол может быть основой разных моделей предложения. Например, у глагола "быть" (olema) имеется более ста моделей, у глагола "брать" (võtma)

около 40 и т.д. В то же время глаголы с тождественным или близким значением часто имеют одинаковые модели. Например: *avama* (находиться), *elunema* (обитать), *elutsema* (пробывать), *õõbima* (ночевать) имеют модель N + ном. V Loc (имя в номинативе, глагол и локальный субституционный класс, то есть конструкция для выражения места нахождения) (1974, с.85-86).

Хотя теория Х.К. Рятсепа является чисто лингвистической, возможен и выход в методику обучения языку. Прежде всего указанные положения могут быть использованы для анализа детских предложений, а также при обучении детей конструктивному синтаксису в начальный период развития речи. Интерес представляют следующие вопросы: Как учащиеся владеют разными моделями, в том числе моделями полисемантического глагола? Как используются факультативные и свободные распространители? Зависит ли овладение моделью от валентности глагола? Каково соотношение активного и пассивного владения моделями? и т.д.

На некоторые из указанных вопросов постараемся ответить в данной статье.

2. Методика исследования. В целях выяснения того, насколько учащиеся вспомогательной школы владеют моделями простых предложений (0 на ГМП) и значениями полисемантических глаголов, были проведены констатирующие эксперименты, в которых участвовали учащиеся I, III и V классов (по 15 человек).

Было выбрано 20 глаголов. 10 из них требовали двухместной конструкции (*avama* - открывать, *abistama* - помогать, *väljuma* - выходить, *saama* - получать, *meeldima* - нравиться, *mängima* - играть, *tulema* - приходить, *jookama* - бежать, *seisma* - стоять, *astuma* - шагать). Остальные 10 глаголов предполагали трехместную конструкцию (*andma* - давать, *äratama* - будить, *asetama* - поместить, *jätma* - оставлять, *kinkima* - подарить, *pühkima* - подметать, *unustama* - забывать, *vajutama* - нажимать, *näitama* - показывать, *lõikama* - резать). При этом 5 глаголов первой группы в некотором значении допускали и составление одноместной конструкции, а 6 глаголов второй группы - двухместных предложений.

В первой части эксперимента исследовалось составление предложений с предложенным глаголом третьего лица единственного числа. Если учащийся не справлялся с этим заданием, ему давали картинку с изображением соответствующей ситуации. Так как глагол был задан, можно было ожидать составления ориентированного на глагол предложения. Целью названной части

эксперимента и было выяснение того, какими моделями учащиеся владеют и какие модели предпочитают (при полисемантизме глагола).

Во второй части эксперимента (две серии) исследовалось употребление этих же глаголов в ситуативных текстах. В первой серии учащиеся читали (в I классе читал педагог) начало текста. Затем требовалось закончить последнее предложение, используя глагол, который назывался экспериментатором.

Например: Около дома проходит широкая дорога. Тест смотрит из окна. Один мальчик (шагает).

Целью данной серии было выяснение владения разными О на ГМГ одного и того же глагола (на основе вербальной ситуации).

Во второй серии эксперимента давались тексты с пропуском вместо глагола. Для заполнения пропусков учащиеся использовали для выбора одновременно пять глаголов. Использовались все двадцать вышеуказанных глаголов. В I и III классе глаголы были даны в нужной форме, в У классе — в начальной форме. Целью данной серии было выяснение того, насколько учащиеся владеют различными значениями полисемантических глаголов. Как указано раньше, именно значение глагола является основой выбора модели предложения.

Эксперименты проводились индивидуально в феврале — марте 1978 года.

3. Результаты составления предложений с данным глаголом

3.1. Составление двухместных предложений. Всего необходимо было составить 450 предложений. Результаты исследования показали, что учащиеся всех классов вспомогательной школы составили большинство предложений правильно (таблица I). Помощь картинок потребовалась только в шести случаях в I классе.

Характерно, что ответы учащихся были по содержанию очень стереотипны (помогает маме, открывает дверь и т.д.) С каждым глаголом очень часто употреблялась только одна модель. Не было проанализировано 21 предложение, так как учащиеся использовали в них смытные или оборотные глаголы. Свободные и факультативные распространители одновременно не использовались.

Глаголы "играть", "стоять", "бежать" и "шагать" допускают составление и одноместных предложений (было составлено 86 предложений из 180 возможных). Например, со словом "играть"

Таблица I

Результаты задания на составление двухместных предложений

Класс	Всего	Одноместн. предл.	Правильные предложения				Неправильные предложения	Отказы
			Ориентированные на глагол двух- местные предложения			По дру- гим мо- делям		
			с обязат. распростр.	с факульт. распростр.	со свободн. распростр.			
I	136	31	62	20	16	7	12	2
III	146	24	77	19	22	4	4	-
V	147	31	56	23	27	10	3	-
Всего	429	86	195	62	65	21	19	2
	95,3%	19,1%	43,3%	13,8%	14,4%	4,7%	4,2%	0,4%

одноместные предложения составили 24 учащихся, хотя при этом 12 из них использовали и свободный распространитель (обстоятельство места). Только одноместные предложения были составлены с глаголом "бежать". Но при этом все учащиеся использовали и свободные или факультативные распространители.

С десятью глаголами можно было составить предложения по 83 двухместным моделям. Учащиеся I и III классов использовали из этого количества по 13, ученики V класса - по 15 моделей. Эти данные показывают, что практически большинство учащихся каждого класса конструирует тождественные по структуре предложения. Например, глагол "получить" позволяет составлять двухместные предложения по 23 моделям. Из этого количества было использовано 5 моделей, при этом 31 ученик составил предложение со структурой $N_1 + \text{nom } VN_2 + \text{gen}$ (имя в номинативе, глагол, имя в генитиве). Из моделей с глаголом "приходить" было использовано 4 из 28 возможных и т.д.

Из 450 возможных двухместных предложений было составлено всего 322. Характерно, что 195 из них (60,6%) включали только глагол и обязательные распространители. Довольно мало употреблялись свободные и факультативные распространители (вместе 39,4%), а увеличение их использования из класса в класс было незначительным. В зависимости от значения глагола распространители чаще всего употреблялись в качестве дополнения или обстоятельства места.

Учащиеся вспомогательной школы способны составлять двухместные предложения со знакомыми глаголами уже с первого класса. Однако следует обратить внимание на то, что из возможных моделей большинство остается нереализованными. Объясняется это, вероятно, тем, что более известным является только одно значение полисемантических глаголов. Кроме того, учащиеся довольно часто составляют одноместные предложения (86 из 180 возможных). Мало используются факультативные и свободные распространители. Динамика при самостоятельном выполнении задания с I по V класс почти не обнаруживается.

3.2. Составление трехместных предложений. Предложенные ученикам глаголы позволяли составлять трехместные предложения всего по 56 моделям, из них которых учащиеся I класса использовали II, III - 8 и V - 12 моделей.

Всего было составлено 380 правильных предложений (таблица 2), что соответствует 84,4%. Причем следует учесть, что с шестью глаголами из десяти можно было составлять двухмест-

Таблица 2

Результаты задания на составление трехместных предложений

Класс	Всего	Двухместн. предложения	Правильные предложения			По дру- гим мо- делям	Неправильные предложения	Отказы
			Трехместные предложения					
			с обязат. распростр.	с факультат. распростр.	со свободн. распростр.			
I	119	44(4)	44	3	6	22	28	3
III	132	44(8)	49	-	16	23	12	6
У	129	52(7)	45	1	12	19	20	1
Всего	380	140(19)	138	4	34	64	60	10
	84,4%	31,1%	30,7%	0,9%	7,6%	14,2%	13,3%	2,2%

Примечание: В скобках указано количество двухместных предложений со свободными распространителями.

ные предложения.

По сравнению с результатами составления двухместных предложений в данном случае итоги оказались хуже. Во-первых, зафиксировано 10 отказов и 60 неправильных предложений, которые чаще всего оказались неполными (31 ошибка). Другой причиной недостатков являлось неправильное использование глаголов (21 ошибка). Больше всего ошибок вызывал глагол "asetama" (поместить). Привычным было предложение "Ema asetab voodit" (Мать поместит кровать). Связано это, вероятно, звуковой близостью слов "ase" (кровать) и "asetama" (поместить). Встречались также неправильные словоформы. Указанные ошибки свидетельствуют о том, что учащиеся не умеют пользоваться моделями предложений или не владеют значением глаголов.

Во-вторых, сравнительно много (64) было составлено предложений, которые не соответствовали моделям ориентированных на глагол предложений. Чаще всего учащиеся заменяли предложенный глагол слитным глаголом. Вероятно это позволяло составить более знакомое выражение.

В-третьих, в трехместных предложениях учащиеся сравнительно редко употребляли свободные, а еще реже факультативные распространители (примерно в три раза меньше, чем в двухместных предложениях).

Характерно, что довольно часто учащиеся предпочитали двухместные модели (140 предложений из 250 возможных). Учитывая количество ошибок, реализацию двухместных моделей и т.д., становится понятным, почему трехместные предложения составляли только 39% (176 предложений из 450 ожидаемых).

Составление трехместных (как и двухместных) предложений характеризовалось и ограниченным использованием моделей предложений. Например, слово "andma" (давать) можно использовать в 21 модели, но учащиеся употребляли глагол только в одной из них ($N_1 + \text{nom. VN}_2 + \text{all. N}_3 + \text{npr.}$).

Можно заключить, что учащиеся вспомогательной школы используют трехместные модели предложений довольно ограничено (часто предпочитается более простое предложение). Кроме того, возрастает количество аграмматичных конструкций, уменьшается использование свободных и факультативных распространителей.

4. Употребление глаголов в данном контексте.

4.1. Употребление двухместных глаголов. В исследовании было использовано 64 текста. Следовательно, учащиеся должны были закончить 2880 предложений и заполнить такое же количество пропусков глагола.

Дополнение ситуационных текстов показало, что владение всеми моделями указанных глаголов довольно ограничено (таблица 3): всего было дано 70,3% правильных ответов. Однако при этом обнаруживается заметная динамика — от I до V класса число ошибок уменьшилось примерно в четыре раза. Прежде всего сокращается количество отказов, затем устраняются ошибки по содержанию (предложения начинают соответствовать контексту). Причины ошибок разные: непонимание ситуации, недостаточное владение моделями предложений, неточности понимания некоторых значений глаголов. Необходимо учитывать, что все указанные причины взаимосвязаны, так как в основе модели имеется обобщенная ситуация, которую и отражает структура модели в своих элементах. Кроме того, глаголы могут отличаться по ситуации действия, но различия могут выражаться также только в поверхностной структуре (Рятсеп Х.К., 1974, с. 87).

Влияние оказывает и стереотипность речи учащихся. В последнем случае контекст просто не учитывается. Например, в контексте указано, что девочка попросила и получила деньги для покупки подарков. Однако учащиеся продолжали рассказ: "... получила в подарок два рубля", ... не получила денег". Вне контекста или в другом контексте эти предложения были бы правильными.

Характерно, что ошибок становится меньше после третьего класса, когда учащиеся уже владеют умениями анализа и пересказа текстов.

Количество морфологических ошибок во всех классах незначительно. Причиной их является также невладение моделью. Среди правильных ответов довольно много таких, которые не соответствуют ожидаемой модели. Их количество во всех классах меняется мало (118-129). Влияние оказывает, вероятно, степень точности и однозначности ситуационных текстов.

Более интересной является динамика употребления ожидаемых моделей. Их количество возрастает особенно заметно после третьего класса, когда ученик овладевает умением анализировать тексты и пользоваться функциями падежных форм. Но и в

Таблица 3

Результаты задания на продолжение контекста

Класс	Конструкция	Правильные предложения			О ш и б к и			
		соответствует модели	не соответствует ожидаемой модели	всего	по содержанию	морфологические	отказы	всего
I	Дм.	406	113	519	245	25	171	441
III	Дм.	526	129	655	202	30	73	305
У	Дм.	722	129	851	77	22	10	109
Всего	Дм.	1654	371	2025	524	77	254	855
%		57,4%	12,9%	70,3%	18,2%	2,7%	8,8%	29,7%
I	Тм.	200	204	404	125	3	128	256
III	Тм.	264	218	482	85	-	93	178
У	Тм.	326	234	560	63	4	33	100
Всего	Тм.	790	656	1446	273	7	254	534
%		39,9%	33,1%	70,0%	13,8%	0,4%	12,8%	27,0%

Примечание: Дм. - двухместная; Тм. - трехместная.

этом эксперименте учащиеся У класса иногда предпочитали более распространенные конструкции. Например: ... māngib pilli (pro klaverit); ... tuli kinno (pro heale mõttele).

Результаты II серии оказались значительно лучше (таблица 4). Эти данные указывают на то, что учащиеся к У классу хотя бы пассивно владеют знаниями полисемантических глаголов и соответствующими двухместными моделями. В то же время неправильные выборы глаголов и отказы в I и III классах позволяют утверждать, что в этих классах задержка овладения 0 на ГМП часто связана с недостаточным знанием лексики. Можно даже предполагать, что при неправильном заполнении пропуска или при отказе вся ситуация, высказанная в предложении, осталась для ребенка непонятной.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что понимание значения двухместных полисемантических глаголов заметно улучшается к пятому классу. Параллельно улучшается и пассивное владение двухместными 0 на ГМП.

4.2. Использование трехместных глаголов. В эксперименте использовалось 44 текста, учащиеся каждого класса должны были выполнять два раза по 660 заданий. Результаты исследований (таблица 3,4) показывают, что общие тенденции в основном те же самые, что и в работе с двухместными предложениями. Обнаруживается прежде всего заметная динамика правильных ответов. Мало отличается и процент ошибочных ответов при продолжении контекста — 29,7% (двухместные), 27% (трехместные предложения). Однако имеются и различия. Во-первых, в первом классе ошибок становится относительно меньше, а в У — больше, чем при употреблении двухместных глаголов. Объясняется это, вероятно, двумя причинами: значения трехместных глаголов оказались для учащихся I—III классов довольно знакомыми (таблица 4), учащиеся употребляли больше моделей и слов "со стороны". Если учитывать эти данные, то обнаруживается, что владение трехместными моделями все-таки хуже, чем двухместными. Например, при продолжении контекста было составлено только 40% трехместных предложений (напомним, что при самостоятельном составлении предложений правильных трехместных конструкций было 39%). Использование ожидаемых моделей даже в У классе составляет менее 50%.

Можно заключить, что и пассивное владение трехместными предложениями отстает от владения двухместными конструкциями. Но избыточность и синонимичность языка позволяют учащим-

Таблица 4

Результаты задания на заполнение пропусков глагола

Класс	Конструкция	Правильный подбор глагола			О ш и б к и			
		ожидаемый	"со стороны"	всего	лексические	грамматические	отказы	всего
I	Дм.	660	59	719	130	13	98	241
III	Дм.	800	37	837	72	2	49	123
У	Дм.	904	22	926	32	-	2	34
Всего	Дм.	2364	118	2482	234	15	149	398
%		82,1%	4,1%	86,2%	8,1%	0,5%	5,2%	13,8%
I	Тм.	470	67	537	67	6	50	123
III	Тм.	517	56	573	49	-	38	87
У	Тм.	565	68	633	20	-	7	27
Всего	Тм.	1552	191	1743	136	6	95	237
%		78,4%	9,6%	88,0%	6,8%	0,3%	4,8%	12,0%

Примечание: Дм. - двухместная; Тм. - трехместная.

ся найти другие пути, в основном более простые. Причина может заключаться и в том, что использованные тексты вызвали неточные представления о компонентах ситуации.

5. Обсуждение. Употребление простых предложений в речи умственно отсталых школьников описано многими авторами (Петрова В.Г., 1977; Феофанов М.П., 1955, 1956 и др.). Характерными являются следующие признаки: нарушения синтаксических связей и принятого порядка слов, составление неполных предложений, неточное употребление слов по значению, ограниченное использование второстепенных членов предложения. Анализ, как правило, ведется в указанных работах на уровне членов предложения. М.П. Феофанов рассматривает также выражаемые в предложениях логические отношения.

Указанные недостатки обнаружались и в результате нашего эксперимента. Однако анализ по моделям (О на ГМП) позволяет некоторые известные данные интерпретировать несколько по-иному. Например, при анализе предложений целесообразно рассматривать прежде всего употребление глагола и обязательных распространителей, а затем использование (реализацию) факультативных и, наконец, свободных распространителей. Ведь наличие или отсутствие какого-то второстепенного члена предложения с указанной точки зрения неравнозначно. Например, в предложении "Peeter keeras pudeli paberisse" (Пеэтер завернул бутылку в бумагу) обстоятельство места и дополнение являются обязательными распространителями. При отсутствии этих членов предложения высказывание (на эстонском языке) вне контекста будет аграмматичным. В то же время в предложении "Peeter loeb (toas raamatut)" (Пеэтер читает (в комнате книгу)) эти же члены предложения вполне могут отсутствовать. Следовательно, основой овладения простыми предложениями является О на ГМП (количество их ниже 400), а не просто подлежащее и сказуемое. Поэтому можно утверждать, что анализ речи детей по членам предложения в методическом плане остается слишком абстрактным. Приведем пример. Известно, что учащиеся вспомогательной школы из второстепенных членов предложения предпочитают дополнения и некоторые обстоятельства, редко употребляют определения. Но именно дополнения являются часто, а обстоятельства (дифференцированно) несколько реже обязательными распространителями. Определения, как правило, являются свободными распространителями. А если прилагательное обязательно, то оно чаще всего употребляется в составе сказуемого. Не является ли частотность членов предложения, а

затем и частей речи связанной (в речи детей) с усвоением моделей простых предложений?

А что лежит в основе каждого О на ГМП? По мнению Х. Ратсепы, основой является "... одна обобщенная ситуация, которую отражает структура модели" (1978, с. 256). Примерами обобщенных ситуаций будет ПЕРЕДАЧА, ПЕРЕНОС, СООБЩЕНИЕ и т.д. Каждая из них выражается несколькими или многими глаголами. Любая конкретная ситуация является, следовательно, "представителем" обобщенной ситуации. От конкретной ситуации зависит выбор глагола и остальных обязательных и факультативных компонентов предложения. В результате порождается ориентированное на глагол предложение. Будут ли в этом предложении факультативные и свободные распространители, зависит от точности (расчлененности) восприятия или представления, от коммуникативной задачи говорящего. Поэтому, если ситуация "задается" только глаголом (как и в нашем эксперименте), то представление о ней, как правило, не расчлененное, и предложение чаще всего ограничивается обязательными компонентами. Характерно, что и нормальные дети в таком случае свободных распространителей без требования не употребляют.

Можно предполагать, что усвоение модели предложения требует прежде всего понимания компонентов хотя бы нескольких однотипных конкретных ситуаций, а также восприятия (и порождения) некоторого количества соответствующих предложений. Ошибки в речи могут возникать в случае непонимания ситуации, неусвоения модели или при трудностях подбора слов и словоформ, прежде всего глаголов. Все указанные недостатки были выявлены в разных сериях нашего эксперимента.

Как уже говорилось, связанные распространители внеконтекстного ориентированного на глагол предложения "обязательны", так как без них ситуация действия оказывается при восприятии речи непонятной, а предложение на основании языкового чутья — неправильным. Характерно, что "простые распространенные предложения с небольшим количеством второстепенных членов" (Петрова В.Г., 1977, с. 43) у учащихся старших классов вспомогательной школы являются чаще всего именно реализацией моделей элементарных предложений. Выражение "обязательных" компонентов ситуации обусловлено, по всей видимости, моделью предложения, которую можно считать психолингвистической реальностью. Остальных компонентов ситуации ребенок может "не замечать", так как модель предложения этого не требует. Дальнейшее распространение предложения происхо-

дит в том случае, если этого требует ситуация общения (вопросы собеседника или намерение говорящего). Поэтому в бытовом диалоге часто употребляются обстоятельства места, времени и т.д. в роли свободных распространителей. Следовательно, с точки зрения методики развития речи, необходимо различать ситуацию действия и ситуацию общения. Первая (ситуация действия) необходима для усвоения моделей предложения и в дальнейшем для порождения элементарных предложений, вторая (ситуация общения) способствует распространению предложения свободными и факультативными распространителями. Напомним, что в нашем эксперименте (I часть) ситуация общения этому не способствовала.

Как расценивать роль свободных и факультативных распространителей в предложениях? С точки зрения формирования речи, более значимы свободные распространители, так как они выражают компоненты почти всех ситуаций действия и поэтому пригодны для распространения большинства предложений. Работать с ними необходимо на начальных этапах развития речи. Но употребление факультативных распространителей делает речь более точной, позволяет выражать нюансы разных отношений. Работа с ними во вспомогательной школе в основном должна проводиться в средних и старших классах, когда изучаются словоформы и их грамматическое значение.

Выводы. I. Анализ высказываний учащихся по моделям ориентированных на глагол предложений может быть одним из методик исследования детской речи. По сравнению с анализом высказываний по членам предложения данный вид исследования более конкретен и в большей мере учитывает психолингвистическую реальность.

О на ГМП могут также быть основой подбора синтаксических конструкций для развития речи.

2. Учащиеся вспомогательной школы склонны составлять предложения с минимальным количеством компонентов. Использование свободных и факультативных распространителей ограничено. Последнее более заметно в трехместных предложениях, чем в двухместных.

3. Учащиеся I-У классов вспомогательной школы гораздо успешнее составляют двухместные ориентированные на глагол предложения (по сравнению с трехместными предложениями).

4. При составлении предложения с данным полисемантическим глаголом большинство учащихся предпочитает одну и ту же

модель. Глагол, как правило, используется в своем конкретном значении.

5. Эксперимент с продолжением ситуативных текстов подтвердил вывод о том, что учащиеся значительно хуже владеют трехместными моделями. В то же время обнаружилась очень заметная динамика результатов от I до V класса.

6. Заполнение пропусков глаголов в тексте позволило сделать вывод, что во многих случаях (особенно в I-III классах) овладение схемой предложения задерживается потому, что учащиеся не знают лексических значений глаголов.

7. При разработке методики развития речи необходимо организовать сопоставление ситуации действия (состояния) с обязательными компонентами ориентированного на глагол предложения, а при составлении расширенного предложения учитывать еще и роль ситуации общения.

Л и т е р а т у р а

Белошапкова В.А. Синтаксис. - В кн.: Современный русский язык/Под ред. В.А. Белошапковой. - М.: Высш. шк., 1981, с. 363-552.

Кокорина С.И. Проблема описания грамматики русского языка как иностранного. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983, с.130.

Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. - М.: Педагогика, 1977.

Рятсел Х.К. Структура простого предложения в эстонском языке. Ориентированные на глагол модели предложения (АДЛ). Тарту, 1974.

Феофанов М.П. Очерки психологии усвоения русского языка учащимися вспомогательной школы. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955.

Феофанов М.П. Усвоение учащимися вспомогательных школ предложного управления. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.

Rätsep H. Eesti keele lihtlausete tüübid. - Tallinn: Valgus, 1978.

Võsman I. Verbikesksete lihtlausete koostamisest ja polüsemiliste verbide tähenduse tundmisest abikooli I, III ja V klassis. Tartu, 1978. Diplomitöö. Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris.

TEMAATILIS-LOOMINGULISE MEETODI RAKENDAMINE

ABIKOOLIS

E. Kärner

1. Töö eesmärk

Kunstiõpetuse eesmärkide edukaks täitmiseks tuleb pidevalt täiustada õpetamise metoodikat. Kasutusel olevas abikooliprogrammis on rõhk asetatud mustrite ja tasapinnaliste geomeetriliste kujunditega sarnanevate esemete joonistamisele. Välja on jäetud inimese kujutamine (Abikooli programm, 1981). Eesti NSV normaalkoolide kunstiõpetuse tundides kasutatakse temaatilis-loomingulist meetodit, mis on üles ehitatud pildikompositsioonile. Kompositsioonelemente õpetatakse tundma ja kujutama natuuri järgi (Kunstiõpetuse programm, 1980). Meetodi eeliseks on see, et ta arendab õpilaste kujutlusi mitte ainult üksikutest esemetest, vaid kogu ümbritsevast keskkonnast, inimestest ja nendevahelistest suhetest. Seetõttu võimaldab temaatilis-loominguline meetod õpilastel paremini kontakteeruda ühiskonnaga, saada selgemat ettekujutust ümbritsevast keskkonnast. Seoses sellega tõuseb ka õpilaste kunstialase tegevuse tase, graafilise eneseväljenduse oskus. Õpilased hakkavad paremini mõistma piltidel kujutatud tegevust, esemete funktsioone. Temaatilis-loomingulise meetodi rakendamine abikoolis on loomulikult spetsiaalne. Käesolevaks ajaks on välja töötatud metoodika inimese kujutamise õpetamiseks, kasutatakse normiga võrreldes enam erinevaid tehnikaid (Kärner E, 1984). Seni puuduvad aga täpsemad andmed nimetatud meetodi rakendamise efektiivsuse kohta.

Käesoleva töö eesmärgiks ongi kontrollida abikoolile kohandatud temaatilis-loomingulise meetodi rakendamise tulemusi.

2. Töö metoodika

2.1. Katsete läbiviimine ja katseisikud

Uurimiseks vajaliku faktilise materjali kogumiseks korraldati 1981/82. - 1983/84. 8-a. Tartu ja Pärna abikoolide ning Tallinna ja Meeri KHK I-III klassis õpetav eksperimendi.

Eksperimentaalklasside õpetajad töötasid ühiste tunnikonspektide ja näitvahendite järgi. Säilitati ka kõik õpilaste joonistused, mille abil on võimalik kindlaks teha kasutatud programmi vastavus õpilaste võimetele ning fikseerida tehtud töö resultaadid. Eksperimentaalse õpetuse tulemuste kindlaksmääramiseks tehti katse algul ning lõpul konstateerivad eksperimendid õpilaste kunstialaste ning mõnede kunstiopetusega seostuvate oskuste taseme fikseerimiseks. Võrdluseks organiseeriti katsed ka nendes klassides, mis eksperimendis ei osalenud. 1981/82. õ-a. sügisel sooritati katsed I, III ja VI klassi õpilastega. I klassi õpilased moodustasid seejärel eksperimentaalarühma, III ja VI klassi õpilased kontrollrühma. 1983/84. õ-a. kevadel võrreldi eksperimentaalarühma nende õpilaste tulemusi, kes olid jõudnud juba III klassi, kontrollrühma tulemustega (III ja VI klassi õpilaste tulemustega 1981/82. õ-a.).

Katsetest võttis osa ca 240 õpilast. Tulemusi arvestati 224 õpilasel (välja langesid need eksperimentaalarühma õpilased, kes ei läbinud 3-aastast eksperimentaalprogrammi). Eksperimentaalklasside õpilaste arvukuseks jäi lõpuks 56 last.

Katsete eesmärgid ja kirjeldus.

Katse nr. 1 (individuaalne).

Katse eesmärk. Selgitada välja õpilaste oskused seostada verbaalseid ja visuaalseid kujutlusi. Katse läbiviimiseks oli vaja 4 pilti. Õpilastele loeti 3 korda ette järgmine tekst: "Liivi läks õega metsa seenele. Seened kasvasid kuuskede ja kaskede all. Varsti olid korvid täis, lapsed istusid puu alla puhkama. Põõsa all sabistas siil. Peale puhkamist läksid lapsed koju. Ema valmistas lastele seenekastet." Järgnevalt asetati õpilase ette rida pilte (10), millede seast õpilane pidi valima teksti sisuga sobivad pildid (5) ja järjestama need vastavalt jutu sisule.

Katse juurde kuulusid ka abistavad variandid.

1. Õpilasele esitati teksti kohta küsimusi. Õpilane pidi neile suuliselt vastama ja näitama antud tegevust ka pildil.
2. Eksperimenteeriija järjestas pildid ise ja palus seejärel õpilasel tegevust korrata.

Katse nr. 2. Katse koostamisel lähtuti Boreli-Maisonny testist (Alahuhta E., 1976; 45-46), mida osaliselt modifitseeriti.

Eesmärk. Selgitada välja, kuidas õpilased suudavad mõista loogilisi seoseid piltidel kujutatud sündmuste vahel.

Pildid asetati õpilase ette õiges järjekorras ja seletati: "Ema valas pudelist lastele piima. Algul oli pudel piima täis ja lapse klaas tühi. Pärast sai lapse klaas piima täis ja pudel jäi peaaegu tühjaks." Seejärel segati pildid ja paluti, et katseisik paneks need uuesti õigesse järjekorda. Ette olid nähtud järgmised variandid:

1) eksperimenteerija asetab esimese pildi kohale, teised järjestab õpilane iseseisvalt;

2) eksperimenteerija asetab kohale kõik pildid, õpilane kordab tegevust.

Katse nr. 3.

Eesmärk. Selgitada välja, kuidas õpilased suudavad graafiliselt väljendada jutustuse sisu.

Õpilastele loeti veel kord ette katses nr. 1 kasutatud tekst ja paluti selle järgi joonistada pilt.

Katse nr. 4.

Eesmärk. Selgitada, kui täpselt kujutatakse natuuri järgi joonistamisel eseme proportsioone, pisidetaile ja värvi. Selgitada, kui täpselt jälgivad õpilased töö käigus natuuri.

Õpilaste ette asetati portfelli ja paluti seda täpselt joonistada. 10 minuti pärast portfelli kõrvaldati 5 minutiks ja asetati siis uuesti tagasi.

Katse nr. 5.

Eesmärk. Selgitada välja, mil määral on õpilased suutelised kujutama inimfigureid külgvaates ja andma edasi tegevust pildil.

Õpilastele demonstreeriti nii inimest kui ka inimese kujutist külgvaates. Seejärel paluti joonistada inimene külgvaates.

3. Katsematerjali statistiline töötlus

Katsetulemuste arvuliseks väljendamiseks kasutati järgnevat süsteemi.

1. Õpilaste tulemusi igas katses hinnati numbriliselt allpool kirjeldatud punktisüsteemi alusel.

2. Saadud hinnete alusel arvutati iga klassi jaoks hindepunktide aritmeetiline keskmine (\bar{x}) ning aritmeetilise keskmise standardhälve (\bar{s}).

3. Eksperimentaal- ja kontrollklassi tulemuste võrdlemiseks kasutati t-kriteeriumi (Schenk H., 1972), mille abil leiti tõenäosus p selleks, et välja selgitada, kas keskvaartuste erinevus on oluline, s.t. seotud uuritava kontingendi enda muutumisega õpetamise mõjul ega tulene mõõtmise statistilisest iseloomust.

4. Katsete tulemused

Katse nr. 1. Verbaalsete ja visuaalsete kujutluste seostamine (piltide valik ja järjestamine vastavalt tekstile).

Igal õpilasel oli võimalik saada maksimaalselt 3 punkti. Hindamine toimus järgmiselt.

1. Õpilane valib kuulnud jutu põhjal iseseisvalt pildid, mis vastavad teksti sisule ja järjestab need - 3 punkti.

2. Õpilane järjestab õiged pildid küsimuste abil - 2 punkti.

3. Eksperimenteerija järjestab ise pildid, õpilane korradab tegevust - 1 punkt.

4. Õpilane ei suuda korraldust täita ka abistamisel - 0 punkti.

T a b e l 1

Piltide valik ja järjestamine vastavalt tekstile

Klass / Punktid	Õpilaste arv ja protsent				\bar{x}	\bar{s}
	3	2	1	0		
I	0	6 (10,7)	42 (75,0)	8 (14,3)	0,96	0,07
III e	6 (10,7)	35 (62,5)	15 (26,8)	0	1,84	0,08
III k	5 (8,9)	20 (35,7)	30 (53,6)	1 (1,8)	1,52	0,09
VI	16 (28,6)	31 (55,4)	9 (16,0)	0	2,13	0,09

Nimetatud klasside andmete aritmeetilised keskmised on statistiliselt erinevad 99-% tõenäosusega.

Märkus. III e - eksperimentaalklassid, III k - kontrollklassid. (Sama märkimisviisi kasutatakse ka edaspidi.)

I klassis ei suuda enamik õpilasi seostada pilte ja teksti. Ilmnevad järgmised vead.

1. Õpilased olid unustanud teksti sisu, ei suutnud anda õigeid vastuseid ja seepärast valisid ka pildid valesti.

2. Küsimustele vastati ebatäpselt, pilt valiti juhuslikult. Näiteks küsimusele "Kus kasvasid seemned?" vastati

"Metsas". Seejärel valiti pilt, kus seemned kasvavad rannaliivas männi all. Otsiti üles seene kujutis, kuid ei seotatud seda ümbrusega.

3. Küsimusele vastati õigesti, kuid ei suudetud tegevust pildil näidata. Näiteks küsimusele "Kes valmistab lastele seenekastet?" vastati "Ema". Pildil aga näidati hoopis tüdrukut, kes valmistab süüa. Aeti segamini ema ja tüdruku kujutis.

Ükski õpilane ei suutnud järjestada pilte iseseisvalt. 75 % õpilastest kordas õpetaja tegevust, 14,3 % ei suutnud ka tegevust korrata. III klassis (kontrollklass) on vähenenud nende õpilaste arv, kes kordasid õpetaja tegevust (53,6 %). III eksperimentaalklassis oli õpetaja tegevuse kordajaid ainult 26,8 %. Suurenenud on õpilaste arv, kes suudavad järjestada pildid ise (10,7 %) või küsimuste abil (62,5 %).

Kokkuvõtteks võib öelda, et kontrollklassis jälgendatakse rohkem õpetajat, korrati tema tegevust. Eksperimentaalklassis suudeti tööga toime tulla põhiliselt suunavate küsimuste abil. Hindepunktide aritmeetilise keskmise järgi ei ole eksperimentaal- ja kontrollklassi vahe suur, kuid eksperimentaalklassi üleolek on selgelt määratav: tõenäosus, et eksperimentaal- ja kontrollklassi hinnete erinevus on juhuslik, ei ületa 1 %.

Katse nr. 2. Piltide loogiline järjestamine. Igal õpilasel oli võimalik saada maksimaalselt 3 punkti.

Hindamine toimus järgmiselt.

1. Õpilane järjestab pildid iseseisvalt - 3 punkti.
2. Õpetaja asetab esimese pildi ette, teised järjestab õpilane iseseisvalt - 2 punkti.
3. Õpetaja asetab kõik pildid ette, õpilane kordab tegevust - 1 punkt.
4. Õpetaja asetab kõik pildid ette, õpilane ei korda tegevust - 0 punkti.

T a b e l 2

Piltide loogiline järjestamine

Klass / Punktid	Õpilaste arv ja protsent				\bar{x}	\bar{s}
	3	2	1	0		
I	-	6 (10,7)	26 (46,4)	24 (42,9)	0,68	0,09
III e	38 (67,9)	6 (10,7)	10 (17,9)	2 (3,6)	2,43	0,12
III k	32 (57,2)	7 (12,5)	12 (21,4)	5 (8,9)	2,18	0,14
VI	39 (69,6)	6 (10,7)	7 (12,5)	3 (5,4)	2,43	0,12

Märkus. III e ja III k klasside andmete aritmeetiliste keskmiste erinevus on statistiliselt tõenäosuslik 80 %.

Katse nr. 2 tulemused on esimesel pilgul mõnevõrra üllatavad. Kui I klassi õpilastest pole ükski võimeline iseseisvalt pilte järjestama ning 42,9 % ei ole suutelised isegi õpetaja tegevust kordama, siis III klassis tuleb piltide iseseisva järjestamisega toime umbes 2/3 õpilasi. Seejuures ei erine VI klassi õpilaste tulemused oluliselt III klassi omadest. Saadud tulemusi võiks tõlgendada järgnevalt. Teise katse juurde kuuluv pildiseeria kujutab piima pudelist klaasi valamise pideva protsessi mitut vaheetappi. Iga fikseering on mõnevõrra kunstlik selles mõttes, et tegelikkuses taolist katkestamist vaevalt ette tuleb. Seetõttu nõuab esitatud ülesandest arusaamine juba teatud määral väljakujunenud abstraktset mõtlemist, millega laps puutub kokku põhiliselt alles koolis. Võib oletada, et abstraktse mõtlemise väljakujunematus tõttu ei ole I klassi õpilased suutelised veel mõistma neile püstitatud ülesannet, järsk kvalitatiivne hüpe I ja III klassi tulemuste vahel on seotud abstraktse mõtlemise algete väljakujunemisega koolihariduse mõjul (vrd. Tulviste P., 1984; 49-55).

Eksperimentaalklassi keskmine hinne on mõnevõrra kõrgem kontrollklassi omast (vastavalt 2,43 ja 2,18), kuid tulemuste küllaltki suure hajuvuse tõttu ei ole päris selge, kas see erinevus on oluline. 20-% tõenäosusega võivad need keskväärtused kuuluda ühte ja samasse üldkogumisse. Saadud tulemused lubavad mõninga tõenäosusega siiski väita, et eksperimentaalne õpetus avaldab positiivset mõju ka õpilaste mõtlemisele. Tuleb lisada, et 1. ja 2. katse välisele sarnasusele vaatamata väljendavad katsetulemused õpilaste erinevaid oskusi. III klasside tulemuste põhjal arvutatud 1.

ja 2. katse korrelatsioonikoefitsientide väärtuseks saadi +0,1, mis näitab katsetulemuste-vahelise seose puudumist.

Katse nr. 3. Piltide joonistamine teksti põhjal.

Katse esimene osa.

Kujutamiskiivi poolest jaotati õpilaste joonistused 4 rühma. Igal õpilasel oli võimalik saada maksimaalselt 3 punkti. Hindamine toimus järgmiselt.

1. Õpilase töös avalduvad ruumilise kujutamise alged (perspektiiv) - 3 punkti.

2. Õpilane kujutab pildidetaile tasapinnaliselt - 2 punkti.

3. Õpilane kujutab pildidetaile skemaatiliselt - 1 punkt.

4. Õpilane kritseldab - 0 punkti.

Tulemuste analüüsimisel vaadeldi esialgu ainult joonistuslikku külge. Sisu analüüsitakse eraldi, katsetulemuste teises osas.

T a b e l 3

Teksti põhjal joonistatud pildid

Klass / Punktid	Õpilaste arv ja protsent				\bar{x}	\bar{s}
	3	2	1	0		
I	-	20 (35,7)	26 (46,4)	10 (17,9)	1,18	0,10
III e	-	55 (98,2)	1 (1,8)	-	1,98	0,02
III k	-	46 (82,1)	10 (17,9)	-	1,82	0,05
VI	6 (10,7)	50 (89,3)	-	-	2,11	0,04

I klassis 17,9 % õpilastest ainult kritseldas, 46,6 % joonistas skemaatilisi pilte (skemaatiliste piltide alla on paigutatud õpilaste need tööd, kus esineb skeemikujulisi jooniseid, kujundite paigutus lehel on suvaline). 35,7 % õpilastest joonistas tasapinnaliselt (kujutised on paigutatud kas lehe alumisele äärelle või ühele horisontaalsele joonele). III kontrollklassis, võrreldes I klassiga, on suurenenud nende õpilaste arv, kes joonistasid tasapinnaliselt. Ei leidunud ühtki õpilast, kes oleks kritseldanud. III eksperimentaalklassis joonistasid peaaegu kõik õpilased (98,2 %) tasapinnaliselt. Kui kontrollklassis enamikul õpilastel olid pildidetailid paigutatud ühele horisontaaljoonele, siis eksperimentaalklassis kasutati kahte horisontaaljoont. Palju

oli töid, kus horisontaaljoon poolitas joonistuslehe (näiteks taevaks ja maaks). Kujutised paigutati maale, kus need olid hajutatud. Kujutistega oli täidetud peaaegu terve joonistuslehe pind. Nähtavasti on niisugune tulemus saavutatud sellega, et õpilastele on sisendatud harjumust katta guaššvärvidega kõigepealt taevast ja maapind, hiljem maalitakse süžee. Seetõttu on võimalik ka paremini orienteeruda pildi pinnal, saada aru ruumilistest suhetest. VI klassis leidub juba õpilasi, kes püüavad tegevust pildil edasi anda ruumiliselt (10,7 %). Enamik õpilasi aga kujutas pildil esinevaid detaile ikkagi ühel horisontaalsel põhijoonel.

Katse teine osa. Sisu edasi andmisel oli võimalik maksimaalselt saada 3 punkti. Eelispunkte said need õpilased, kes olid kujutanud kõiki jutuse esinevaid tegelasi. Hindamine toimus järgmiselt.

1. Peategelane on olemas, pildi detailid ühtivad teksti sisuga - 3 punkti.

2. Peategelane on olemas, kuid pildil esinevad detailid, mis ei ühti teksti sisuga - 2 punkti.

3. Peategelane puudub, kuid detailid pildil ühtivad jutust sisuga - 1 punkt.

4. Peategelane puudub, esinevad teksti sisuga mitteühitvad detailid - 0 punkti.

T a b e l 4

Teksti kujutamine õpilaste joonistustes

Klass / Punktid	Õpilaste arv ja protsent				\bar{x}	\bar{s}
	3	2	1	0		
I	25 (44,6)	10 (17,9)	7 (12,5)	14 (25)	1,82	0,1
III e	50 (89,2)	2 (3,6)	3 (5,4)	1 (1,8)	2,80	0,08
III k	29 (51,8)	3 (5,4)	20 (35,7)	4 (7,2)	2,02	0,1
VI	40 (71,4)	3 (5,4)	11 (19,6)	2 (3,57)	2,45	0,13

Märkus. III e ja III k klasside andmete aritmeetilised keskmised on statistiliselt erinevad 99,9%-toendausega.

25 % I klassi õpilastest ei seostanud joonistust pildi sisuga, 44,6 % kujutas nii detaile kui ka tegelasi. Tuleb aga silmas pidades, et selle protsendi alla kuuluvad ka skemaatilised joonistused. III kontrollklassis kujutas peategelasi 51,8 % õpilastest. Nagu järeldub, puudub peaaegu

pooltel õpilastel joonistustöodes peategelane. I ja III kontrollklassi tulemuste võrdlemisel (keskväärtused vastavalt 1,82 ja 2,02) võib öelda, et III klassi õpilaste tööde tulemused on mõnevõrra paremad. Märgatavalt on vähenenud sisule mittevastavate detailide kujutamine. Eriti on paranenud III eksperimentaalklassi õpilaste tulemused, mis ületavad selgelt isegi VI klassi õpilaste omi (hinde keskväärtused 2,80 ja 2,46). Eksperimentaalklassis on oluliselt suurenenud õpilaste arv, kes on kujutanud tegelasi (98,2 %).

Põhjuseks on arvatavasti see, et eksperimentaalprogrammis pannakse suurt rõhku inimese ja süžeespiltide kujutamisele. Tuletame meelde, et praegusest abikooli kunstiopetuse programmist on inimese kujutamine täielikult välja jäetud.

Katse nr. 4. Portfelli joonistamine natuuri järgi.

Õpilaste joonistustööde analüüsimisel lähtuti kolmest aspektist. Hinnati portfelli proportsioonide ja pisidetallide kujutamist ning värvide õiget kasutamist.

Proportsioone hinnati järgmiselt.

1. Portfelli pikkus ja laius on enam-vähem vastavuses natuuriga, sanga mõõtmed on vastavuses portfelli suurusega - 3 punkti.

2. Portfelli pikkus ja laius on enam-vähem vastavuses natuuriga, sanga mõõtmed ei ole vastavuses portfelli suurusega - 2 punkti.

3. Portfelli pikkus ja laius ei ole õiged, sanga mõõtmed on vastavuses õpilase poolt joonistatud portfelli suurusega - 1 punkt.

4. Portfelli pikkus ja laius ei ole õiged, sanga mõõtmed ei ole vastavuses õpilaste poolt joonistatud portfelli suurusega - 0 punkti.

T a b e l 5

Portfelli joonistamine natuuri järgi

Klass / Punktid	Õpilaste arv ja protsent				\bar{x}	\bar{s}
	3	2	1	0		
I	5 (8,9)	9 (16,07)	2 (16,07)	40 (71,4)	0,62	0,14
III e	23 (41,0)	12 (21,4)	15 (26,8)	6 (10,7)	1,93	0,14
III k	14 (25,0)	10 (17,7)	7 (12,5)	25 (44,6)	1,23	0,17
VI	39 (69,9)	10 (17,7)	2 (3,6)	5 (8,9)	2,48	0,13

Märkus. III e ja III k klasside andmete aritmeetilised keskmised on statistiliselt erinevad 99-% tõenäosusega.

Pisidetailide hinnati järgmiselt.

1. Detailid on kujutatud täpselt - 2 punkti.
2. Detailid on kujutatud ebatäpselt - 1 punkt.
3. Detailid puuduvad - 0 punkti.

T a b e l 6

Portfelli pisidetailide kujutamine
natuuri järgi joonistamisel

Klass Punktid	Õpilaste arv ja protsent			\bar{x}	\bar{s}
	2	1	0		
I	-	25 (44,6)	31 (55,4)	0,45	0,07
III e	3 (5,3)	44 (78,6)	9 (16,0)	0,89	0,06
III k	2 (3,6)	46 (82,1)	8 (14,3)	0,89	0,06
VI	1 (1,8)	54 (96,4)	1 (1,8)	1,0	0,03

Värvide kasutamist hinnati järgmiselt.

1. Õpilane kasutab naturile vastavaid värve - 1 punkt.
2. Õpilane kasutab ebaõigeid värve, mis ei vasta natuurile - 0 punkti.

T a b e l 7

Värvide kasutamine portfelli joonistamisel

Klass Punktid	Õpilaste arv ja protsent		\bar{x}	\bar{s}
	1	0		
I	9 (16,0)	47 (84,0)	0,16	0,10
III e	44 (78,6)	12 (21,4)	0,79	0,11
III k	16 (28,6)	40 (71,4)	0,29	0,12
VI	23 (41,1)	33 (58,9)	0,41	0,13

Märkus. III e ja III k klasside andmete aritmeetilised keskmised on statistiliselt erinevad 99,9%-l tõenäosusega.

Katseandmete põhjal (tabelid 5, 6, 7) võib öelda, et 8,9 % I klassi õpilastest kujutab portfelli proportsioone enam-vähem õigesti, samuti olid sanga mõõtmised vastavuses portfelli kujuga. III kontrollklassis oli selliseid õpilasi 25 %, eksperimentaalklassis 41 %, VI klassis - 69,6 %. Neist andmeist ilmneb õpilaste joonistusoskuse pidev arenemine. Seejuures on III eksperimentaalklassi tulemused mõnevõrra paremad kui kontrollklassis (tabel 5). Pisidetailide kasutamisel ei ole kontroll- ja eksperimentaalklassi vahel üldse erinevusi.

Üllatavaks osutus aga suur erinevus värvide õiges kasutamises. Eksperimentaalklassis on 78,6 % õpilastest kasutanud õigeid värve, kontrollklassis aga ainult 28,6 % (VI klassis 41,1 % õpilastest). Eksperimentaalarühma õpilaste edukus tuleneb nähtavasti sellest, et juba töö alguses valitakse harjumuslikult välja värvid, mis on kooskõlas naturiga, ja eraldatakse need värvikarbist.

Joonistamise algul vaatlesid portfelli nii eksperimentaal- kui ka kontrollrühma õpilased, kuid hiljem, töö käigus, ei võrreldud joonist ja portfelli peaaegu üldse. Kui portfell vahepeal kõrvaldati, siis mitte ükski kontrollrühma õpilane seda ei märganud. Ka eksperimentaalarühmas reageerisid sellele vaid paar õpilast.

Järelikult töötavad nii eksperimentaal- kui ka kontrollrühm mälukujutluste abil, natuuri uuritakse vaid eseme joonistamise algerioodil. Nimetatud olukorda arvestades omandab erilise tähtsuse joonistamisele eelnev analüüs, natuuri vaatlus jms. Eksperimentaalklassides tehtud joonistuste analüüs näitab, et pisidetaile märkavad õpilased alles siis, kui õpetaja neile tähelepanu juhib, kui joonistuse eel toimub eseme analüüs. Varem on nimetatud nähtusele tähelepanu pööranud I. Grošnikov (Грошников И.А., 1982).

Seega võimaldavad katseandmed väita, et eksperimentaalprogrammi järgi õppinud õpilaste tulemused on ka natuuri järgi joonistamisel kontrollrühma omadest paremad eseme proportsioonide järgimisel ja värvide kasutamisel. Pisidetallide kujutamisel paremust aga ei ilmne.

Katse nr. 5. Inimese kujutamine külgvaates. Külgvaate rõhutamine antud katses on tingitud asjaolust, et vaid külgvaates on võimalik kujutada inimese tegevust. Õpilaste joonistused jaotati kahte rühma. Esimese rühma moodustasid tööd, kus on vähemalt püütud joonistada inimest külgvaates. Joonistustaseme järgi diferentseeriti need veel omakorda nelja alarühma (Lähemalt vt. Kärner E., 1984).

Käesoleva töö seisukohalt huvitab meid aga ainult kaks põhirühma ning sellepärast ei peatuta alarühmadel pikemalt.

Teise rühma moodustavad tööd, kus õpilased ei olnud suutelised kujutama inimest külgvaates. Joonistus oli kas ebaselge, külgvaate asemel oli inimest kujutatud eestvaates või jäeti ülesanne hoopiski täitmata.

Töid hinnati järgmiselt.

1. Õpilaste joonistustes on kujutatud inimene kül-
vaates (olenemata kujutamistasemest) - 1 punkt.

2. Õpilaste joonistustes ei ole inimene kujutatud kül-
vaates - 0 punkti.

T a b e l 8

Inimese kujutamine külgvaates

Klass	Õpilasgrupid saadud punktide alusel		\bar{x}	\bar{s}
	Punktid			
I	-	56 (100 %)	0,00	0,00
III e	52 (92,9 %)	4 (7,1 %)	0,93	0,04
III k	36 (64,3 %)	20 (35,7 %)	0,64	0,07
VI	44 (78,6 %)	12 (21,4 %)	0,79	0,06

Märkus. III e ja III k klasside andmete aritmeetilised keskmised on statistiliselt erinevad 99,9-% tõenäosusega.

Tabeli 8 andmetel võib öelda, et I klassis ei ole ükski õpilane suuteline kujutama inimest külgvaates. III kontrollklassis kujutas inimesi külgvaates 64,3 % õpilastest. Paljudel õpilastel on kujutatud keha eestvaates, jalad ja pea külgvaates. III eksperimentaalklassis kujutas inimest külgvaates juba 92,9 % õpilastest, töötades aga puudub eripära. Enamik õpilasi kujutab inimest jooksuasendis, seda on kunstiopetuse tundides kõige rohkem õpetatud. VI klassis kujutas 78,6 % õpilastest inimest külgvaates, 21,4 % ei saanud sellega hakkama. Katseandmete põhjal võib öelda, et kõige suuremat edu on saavutatud III eksperimentaalklassis, kus keskmine hinne (0,93) on kõrgem kui VI klassis (0,79). See on ka eotuspärane, sest vaid eksperimentaalprogramm näeb ette inimese kujutamist.

5. Kokkuvõte ja järeldused.

Võrdleme saadud tulemuste põhjal eksperimentaalprogrammi, mis realiseerib temaatilis-loomingulise meetodi, abikoolis praegu kasutusel oleva kunstiopetuse programmiga. Kasutatud eksperimentaalprogrammi ja kehtiva kunstiopetuse programmi vahelised põhilised erinevused seisnevad järgmises:

1) eksperimentaalprogrammis on mahuliselt suhteliselt vähem tähelepanu pööratud dekoratiivsele joonistamisele, dekoratiivset joonistamist soovitatakse rakendada tööõpetuse tundides, kus sel on praktilis-rakenduslik iseloom (õpilased kaunistavad omatehtud valmisesemeid);

2) vabanenud tundide arvel on suurendatud temaatilise joonistamise mahtu;

3) natuuri järgi joonistamine on allutatud temaatilisele joonistamisele, esemete kujutamine ei ole eesmärgiks omaette, vaid seda kasutatakse ettevalmistava harjutusena temaatiliste kompositsioonide loomisel;

4) programmi on sisse viidud inimese kujutamine.

Nimetatud muudatuste ning temaatilis-loomingulise meetodi rakendamise eesmärgiks oli esiteks püüda vältida geomeetriliste kujundite (nelinurk, ruut, ring) joonistamise ning ümbrusest eraldatud üksikesemete kujutamisega seostuvat monotoonust, mis võib viia kujutamise stereotüüpsele, ning teiseks, püüda temaatiliste kompositsioonidega õpilasi aktiveerida, muuta tundi emotsionaalsemaks, arendavamaks. Seoses öelduga omandab natuuri järgi joonistamine temaatilises kompositsioonis laiemat konteksti, muutub mõtestatuks, ümbrusega seostatuks. Abikooli praeguse programmi järgi toimub küll esemete analüüs, proportsioonide ja värvide vaatlus, räägitakse ka eseme funktsioonist, kuid just viimast graafiliselt ei väljendata. Eset kujutatakse valgel paberilehel, kus see pole seotud ümbrusega. Temaatilis-loomingulist meetodit kasutades on ka natuuri kujutamine alati allutatud teema järgi joonistamisele. Ese ei ole ruumist eraldatud, vaid asub kas laual, murul jne. Näiteks labidat joonistama õppides visandatakse alguses küll eseme kuju, hiljem aga joonistatakse juba pilt "Poiss kaevab alas". Inimese kujutamine temaatilistes kompositsioonides lubab õpilastel end kujutavasse situatsiooni mõtteliselt üle kanda, mis uurijate arvates aitab kaasa õpilaste liigtustaju ja enesetunnetuse paranemisele (Lowenfeld V., 1957). Peale selle soodustavad temaatilised kompositsioonid esemete ja tegevuse, verbaalsete ja visuaalsete kujutluste paremat seostamist, pildil kujutatavate situatsioonide mõistmist ning kõige selle kaudu alaarenenud õpilaste sotsialiseerumist.

Eksperimenti ajal tuli ühtlasi kontrollida, kas tehtud muudatused programmis ja metoodikas ei kutsu esile õpilaste käelise arengu, proportsioonitaju, jooniste ülesehituse oskuse (kompositsioonitunnetuse) ning objektide kujutamise pildurdumist. Abikoolis kasutusel oleva kunstõpetuse programmi järgi oli just nende oskuste saavutamine dekoratiivse ja natuuri järgi joonistamise olulisteks eesmärkideks (Громех-Коб Н.А., 1982). 3., 4. ja 5. katses, aga ka eksperimen-

taalklasside õpilaste joonistuste põhjal võib väita, et eksperimentaalprogrammi järgi õppinud laste käelise tegevuse tase ei jää alla kontrollklassi tasemele. Nii III eksperimentaal- kui ka kontrollklassi õpilaste töödes esineb värvimisel üleviirutusi kaunis harva, jooned eksperimentaalklassi õpilaste joonistustel on isegi mõnevõrra julgemad ja hoogsamad. Kuna kasutatava õppeprogrammi järgi laste käeline areng tagatakse põhiliselt just dekoratiivse joonistamise tundides, mille arvu eksperimentaalprogrammis on oluliselt vähendatud, siis võib arvata, et hooga joone põhjuseks on eksperimentaalprogrammis kasutatav pintsli rakendamine esimestes klassides (on teada, et pintsli kasutamine tagab hooga ja vaba joone väljakujunemise). Seevastu käibeloleva programmi järgi joonistatakse ja värvitakse vaid värvipliatsite abil.

Katse nr. 4 näitas samuti oluliselt paremat proportsiooni järgimist eksperimentaalklassi õpilaste töödes, võrreldes kontrollklassi õpilastega (vt. tabel 5). Seega asjaolu, et natuuri kujutamine ei olnud harilikult eksperimentaalklassi õpilastele omaette ülesandeks, ei avaldanud natuuri kujutamise täpsusele negatiivset mõju. Järeldus kehtib ka pisidetallide kujutamise suhtes: eksperimentaalklassi tulemused ühtisid kontrollklassi omadega (vt. tabel 6). Eksperimentaalklassi suhteliselt tagasihoidlikku edukust selles katses võib seletada olukorraga, et temaatilise joonistuse puhul ei ole võrdsest olulised mitte kõik objekti detailid, vaid ainult need, mis funktsionaalselt seostuvad kujutatava süžeeaga. Seevastu natuuri järgi joonistamisel on võrdsest olulised kõik detailid (milline asjaolu on nii selle meetodi eeliseks kui ka punduseks). Igal juhul viitab tulemus vajadusele viia eksperimentaalõpetuse programmi edaspidi sisse mõningaid täiendusi natuuri kujutamise täpsustamiseks. Nagu selgus, joonistavad nii eksperimentaal- kui ka kontrollklassi õpilased esemeid mälu kujutluse abil, natuuri vaadeldakse vaid joonistamise algperioodil. Pisidetalle märkavad õpilased alles siis, kui õpetaja neile tähelepanu juhib, s.t. kui enne joonistamist toimub eseme analüüs. Seevastu värve kasutatakse eksperimentaalklassis palju täpsemalt kui kontrollklassis ning isegi VI klassis (tabel 7). Selle põhjuseks võib olla eksperimentaalprogrammis kasutatav meetoodika, mille kohaselt õpilased valivad kujutatavale objektile vastavad värvid alati välja juba joonistamise algul,

aga kindlasti ka asjaolu, et rakendatav dekoratiivne joonistamine ei harjuta lapsi värvusi jälgima. Dekoratiivsel joonistamisel on töö küllaltki mehhaaniline, lastel ei ole vaja jälgida ei natuuri, esemete proportsioone ega värvust. Näiteks puulehti võib värvida ükskõik mis värvi, nad ei pea olema naturiga sarnased.

Eksperimentaalklassi õpilased edestavad kontrollklassi õpilasi ka pildikompositsioonis (tabel 3). Just see tulemus kajastab eksperimentaalprogrammi rakendamise potentsiaalseid võimalusi.

Seega võib pidada eksperimentaalselt tõestatuks, et teemaatilis-loomingulise meetodi kasutamine ei avalda õpilaste käelisele tegevusele ja kujutamisoskusele negatiivset mõju. Vastupidi, õpilaste huvi tõus koos kasutatavate meetodiliste täiustustega on võimaldanud tunduvalt tõsta jooniste taset.

Katsete tulemused näitavad samuti seda, et olulisel määral on õnnestunud realiseerida eksperimentaalprogrammi konkreetseid eesmärke. Kõigepealt katse 5 ning eksperimentaalklasside õpilaste joonistused kinnitavad, et abikooli algklasside õpilased on vastava õpetuse korral täiesti suutelised kujutama inimest. Eksperimentaalprogrammi järele õppinud III klassi laste tulemused inimese joonistamisel on tunduvalt paremad isegi VI klassi vastavatest tulemustest. Seega seisukoht, et inimese kujutamine on abikooli õpilastele ülejõukäiv ülesanne, ei pea paika ning tuleneb vaid meetoodika puudulikkusest.

Inimese kujutamise oskus võimaldab õpilastel luua süžeepilte, anda oma joonistustes edasi tekstide sisu. 3. katse näitaski eksperimentaalklassi õpilaste suurt üleolekut kontrollklassist. Näiteks kontrollklassides kujutas peategelasi ainult 51,8 % õpilastest, eksperimentaalklassis aga 98,2 %. Need tulemused ületavad jällegi VI klasside õpilaste saavutused (hindepunktide keskvärtused vastavalt 2,80 ja 2,46).

Eksperimentaalõpetus aitas kaasa samuti õpilaste oskusele seostada visuaalseid ja verbaalseid kujutlusi (tabel 1). Katses nr. 1 pidid õpilased vastavalt teksti sisule valida pildid ja need järjestama. Kui kolmandas kontrollklassis lihtsalt korraldi eksperimentaatori tegevust (53,7 % õpilastest), siis eksperimentaalklassis järjestas 62,5 % õpilastest pildid küsimuste abil, eeskuju järgi kordajaid oli ainult 26,8 %.

On muidugi selge, et laste üldises vaimses arengus on joonistamisel täita vaid suhteliselt tagasihoidlik osa. Siiski viitab katses nr. 2 saadud tulemus, mille kohaselt eksperimentaalklassi õpilased on 80-% tõenäosusega võimelised paremini pildireas orienteeruma, võimalustele ka sellest aspektist.

Seega võib pidada eksperimentaalselt tõestatuks, et kohandatuna on temaatilis-loominguline meetod igati rakendatav ka abikooli algklassides ning annab traditsioonilise õpetamisega võrreldes küllaltki positiivseid tulemusi.

K i r j a n d u s

Alahuhta E. On the defects of perception reasoning and special orientation ability in linguistically handicapped children. Helsinki, 1976.

Kunstiõpetuse programm 1.-6. klassile. Tln., 1980.

Kärner E. Inimese kujutamine abikooli I ja III klassi õpilaste joonistustel. - Rmt.: Вопросы изучения обучения аномальных детей. TRÜ toimetised, 1984, vihik 678.

Kärner E. Temaatilis-loomingulise meetodi rakendamisest abikooli kunstiõpetuse tundides.- Nõukogude Kool, 1984, nr. 9, lk. 40-44.

Lowenfeld V. Creative and Mental Crowter. New York, 1957.

Mereste Ü. Statistika üldteooria. - Tln.: Valgus, 1975.

Tulviste P. Mõtlemise muutumisest ajaloos. - Tln.: Valgus, 1984.

Грошенко И.А. Изобразительная деятельность во вспомогательной школе.- М.: Просвещение, 1982.

Программы вспомогательной школы. Изобразительное искусство (I - VI классы).-М.: Просвещение, 1981.

Пени Х. Теория инженерного эксперимента.- М.: Мир, 1972.

РЕЗУЛЬТАТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЕТОДА ПРИ ТЕМАТИЧЕСКОМ РИСОВАНИИ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Э.Кярнер

Р е з ю м е

Цель данной работы заключалась в выяснении результатов применения творческого метода при тематическом рисовании. В статье предлагаются данные констатирующих экспериментов до и после экспериментального обучения (с 1981 по 1984 г.).

В эксперименте участвовали учащиеся I, III и VI классов.

Использовались следующие задания: определение последовательности сюжетных картин по тексту, определение логической последовательности картин, рисование картинки по тексту, рисование портфеля, рисование человека в профиль.

Экспериментальную группу составляли 56 учащихся III классов, которые проходили трехлетнее обучение по экспериментальной программе. Результаты III ЭК оказались выше, по сравнению с III контрольными классами во всех опытах. Статистическая обработка подтвердила достоверность различий данных, кроме второго задания. Иногда результаты экспериментальной группы оказывались даже лучшими, чем у шестиклассников. Более значимое развитие учащихся III ЭК обнаруживалось по следующим параметрам: подбор и использование красок, построение композиции рисунка, изображение фигуры человека, изображение пропорций предмета.

В то же время не улучшилось изображение мелких деталей предмета, недостаточным осталось также изучение натуры во время рисования. Никаких задержек при формировании требований официальной программы не наблюдалось.

Можно считать доказанным, что тематическое рисование способствует более быстрому развитию учащихся. В то же время творческое тематическое рисование позволяет выполнять и те задачи, которые в настоящее время поставлены перед уроками рисования с натуры и декоративного рисования.

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ СИМВОЛИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ УЧАЩИМИСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В.А. Липа

Славянский пединститут

Важным направлением совершенствования коррекционной работы во вспомогательной школе является повышение эффективности использования средств обучения, среди которых одно из главных мест занимает наглядность, в частности символическая.

В современной дидактике наиболее полно разработаны вопросы применения наглядности, непосредственно воспроизводящей действительность (Л.В. Занков, Н.П. Конобеевский). Условно-знаковая, схематическая наглядность упоминается как вспомогательная, дополняющая основную, изобразительную, хотя в целом ряде исследований (Л.С. Выготский, М.В. Гамезо, В.В. Давидов, А.В. Славин, И.С. Якиманская и др.) отмечаются глубоко специфические гностическая и дидактическая функции символика вообще и символической наглядности, в частности: с одной стороны, это функция иллюстративная, с другой — семантическая. Причем вторая функция, функция "наглядного носителя" теоретических знаний (И.С. Якиманская) превращает символическую наглядность из вспомогательного средства в особый самостоятельный объект изучения.

Помимо дидактического значения применения символической наглядности во вспомогательной школе некоторые авторы отмечают также ее коррекционные возможности (Т.Н. Головина, И.Г. Еременко, А.И. Капустин, Т.И. Порожкая, В.Н. Синев и др.). В олигофренопедагогике есть отдельные наблюдения, указывающие на то, что в связи с недостатками отвлеченного мышления умственно отсталых детей они испытывают серьезные затруднения в понимании символической наглядности и, в частности, географической карты.

Особенно широко используется символическая наглядность (карта) при изучении географического материала, оказывая решающее влияние на его понимание. Хотя в олигофренопедагогике

в старших классах вспомогательной школы (Головина Т.Н., В.А. Грузинская, Ю.К. Зубрилин, Г.В. Мурашов, Пороцкая Т.И., В.Н. Синев и др.), многие аспекты работы с данным видом символической наглядности остаются недостаточно исследованными. Это касается как ряда вопросов методического характера, так и общедидактических аспектов использования символической наглядности в обучении умственно отсталых детей (последовательность перевода учащихся от реальных объектов к символам, формирование единства понятийно-образных и символических компонентов в системе усваиваемых знаний и т.п.).

Говоря о картографических пособиях как одном из видов символической наглядности, следует учитывать, что введение картографических символов предъявляет особые требования к мыслительной деятельности учащихся. Символ, как специфическое орудие познания, являющееся носителем понятия, оказывает влияние на протекание мыслительных операций учащихся, поскольку, по словам Л.С. Выготского, "подобно тому, как применение того или иного орудия диктует весь строй трудовой операции, подобно этому характер употребляемого знака является тем основным моментом, в зависимости от которого конструируется весь основной процесс" (Выготский Л.С., 1960, с. 160).

Известно, что мыслительные операции производны от внешних предметных действий. Таким образом, при переходе к работе с картой возникает проблема координации предметных действий, формирование соответствующей операционной системы и поиска путей ее интериоризации. Рассматривая символы как средство замещения реально существующих предметов, мы должны работать в направлении формирования действий с предметами данной системы знаний (в данном случае, географических) с последующим поэтапным переводом действий с материальными предметами к действиям с материализованными предметами и, в конечном итоге, — с символами как носителями абстракций-понятий.

Специфика географических знаний заключена в том, что практически каждое понятие тем или иным образом связано с картой. Любая карта представляет собой научную абстракцию, полученную в результате отбора и обобщения наиболее существенного материала, его конкретных свойств. Таким образом, карта не является наглядностью в традиционном понимании этого слова. Карта — это, так сказать, понятийное изображение. Являясь заместителями реальных объектов, символы карты вы-

студают в роли посредников между абстрактными знаниями и действительностью.

В любой науке, как указывает В.В. Давыдов, предпринимаются попытки упорядочить созданные абстракции, соединить их, построить систему, дающую целостную картину предмета, от которого они были первоначально "отторгнуты" (Давыдов В.В., 1972). В географии основой такой системы служит карта. Это качество карты очень важно потому, что карта, к которой как к своего рода "скелету" (В.П. Буданов) прикрепляются все географические знания ученика, становятся символично-схематическим опорным конспектом, помогающим понимать и сохранять знания, а также добывать новые.

Понимание карты зависит от умения ученика путем чтения карты извлекать из ее символов определенное содержание. Другими словами, успех чтения символической наглядности зависит от уровня овладения учащимися ее знаковой системой, алфавитом и набором определенных, эталонных значений (общих и частных понятий и представлений), связанных с соответствующими символами. Г. Сэндфорд, определяя несколько стадий восприятия карты - от простого восприятия символов до словесной картографической информации отмечает, что "... как при чтении, так и при интерпретации карты действует два регулятора... перцепция и ее истолкование в свете определенных понятий" (Сэндфорд Г., 1975, с. 109). Поэтому и стадия перцепции, и понятийная оценка ее выступают во взаимосвязи. Понятийная основа оценки действительности, видимо, помогает правильному восприятию символа. Ошибка в восприятии на первой стадии и неадекватная оценка реальности, скрытой за символами, влечет за собой ошибки на всех последующих стадиях.

В проведенном исследовании изучался характер ассоциативных связей, устанавливаемых умственно отстающими учащимися при восприятии условных знаков различной степени обобщенности и наглядности.

Учащимся У-УШ классов были предложены три условных знака - "низменность", "горная река", "хвойный лес", а также три серии карточек, на которых были:

- а) слова, обозначающие названия географических объектов,
- б) определения соответствующих понятий;
- в) картинки с изображениями географических объектов, на которых выделялись их существенные признаки.

Каждая из трех серий карточек состояла в свою очередь из трех картинок, которые составляли три ассоциативных ряда, но

из них только один ряд полностью соответствовал знаку. Например, к условному знаку "хвойный лес" были предложены следующие карточки:

1) со словами "смешанный лес", "лиственный лес", "хвойный лес";

2) определения понятий, обозначенных данными словами географических объектов;

3) картинки с изображениями лиственного, хвойного и смешанных лесов.

Учащиеся, восприняв условный знак, могли начинать строить ассоциативный ряд в любой последовательности и в результате выбора могли установить шесть вариантов ассоциативных рядов:

- | | | |
|--|------------------------------------|------------------------------------|
| 1) знак - название географического объекта | - определение | - рисунок |
| 2) знак - название географического объекта | - рисунок | - определение понятия |
| 3) знак - определение понятия | - название географического объекта | - рисунок |
| 4) знак - определение понятия | - рисунок | - название геог. объекта |
| 5) знак - рисунок | - название геог. объекта | - определение понятия |
| 6) знак - рисунок | - определение понятия | - название географического объекта |

Нас интересовало, в какой последовательности будут строить ассоциативный ряд учащиеся, как будут добиваться соответствия всех компонентов ряда и как последующие действия (выбор) влияют на анализ состава ассоциативного ряда.

Выполнение данного задания позволяет выяснить, какой из компонентов знаний (образный, словесно-обозначающий или словесно-понятийный) прочнее связан с условным знаком и в какой последовательности эти компоненты актуализируются при восприятии знака.

Для правильного построения ассоциативного ряда учащимся необходимо было прежде всего опознать условный знак и восстановить первичную ассоциацию, возникшую у них при изучении знака. Тем самым, на основе выявления первичной ассоциации (как наиболее прочной для данного знака) мы можем предположить, как учащиеся в дальнейшем будут интерпретировать символическую наглядность, какие знания (в образной или понятийной форме) актуализируются у умственно отсталых детей при восприятии символа. Результаты эксперимента могут также дать представление об эффективности применяемой в практике школы методики изучения условных знаков.

При работе с разными условными знаками учащиеся устанавливали различные варианты ассоциативных рядов. Всего было получено 360 ассоциативных рядов (каждому из 120 учащихся предъявлялось по три знака), из **которых** первый вариант встретился 29 раз, второй - 135, третий - 0, четвертый - 2, пятый - 160, шестой - 34.

Распределение образованных ассоциативных рядов различных вариантов по классам и знакам представлено в таблице.

Установление ассоциативных рядов учащимися
вспомогательной школы при восприятии
условных знаков плана и карты (в %)

Класс	Кол-во учащихся	№ знака	Номера ассоциативных рядов					
			I	II	III	IV	V	VI
			%	%	%	%	%	%
I	2	3	4	5	6	7	8	9
У	30	I	3,3	40	-	-	53,4	3,3
		2	3,3	33,4	-	-	60,0	3,3
		3	3,3	40	-	-	53,3	3,3
УI	30	I	-	40	-	3,3	56,7	
		2	10	36,7	-	-	53,3	
		3	-	33,3	-	-	53,4	13,3
УII	30	I	10	36,7	-	-	46,7	10
		2	13,3	30	-	-	46,7	10
		3	10	43,4	-	-	33,3	13,3
УIII	30	I	13,3	36,7	-	-	33,3	16,7
		2	13,3	36,7	-	3,3	23,4	23,3
		3	16,7	43,4	-	-	23,3	16,7

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Всего	120	1	6,7	38,3	-	0,8	46,7	7,5
		2	10	34,2	-	0,8	45,8	9,2
		3	7,5	40	-	-	40,8	11,7
		I-3	8,1	37,5	-	0,5	44,4	9,5

Условные обозначения: 1 знак - низменность;
2 знак - горная река;
3 знак - хвойный лес.

Анализ результатов эксперимента показывает, что большинство учащихся начали установление ассоциативной связи условного знака со словом - названием географического объекта (45,6%) либо с изображением объекта - картинкой (53,9%). При этом замечено, что распространенность установления первоначальной ассоциации знака с названиями географических объектов и их изображениями (I-II и V-VI варианты ассоциативных рядов) сохраняются во всех классах. Причем, слово (название географического объекта) и образ (рисунок) выступают по отношению друг к другу как в прямой связи (II вариант), так и в обратной (V вариант).

Следует отметить, что в случае, когда учащиеся устанавливали I вариант ассоциативного ряда, ошибок было меньше всего - из 29 ассоциативных рядов 24 были установлены правильно, что составляет 82,7%.

Таким образом, правильная первоначальная связь с содержанием понятия обеспечивает правильность соотнесения всей системы знаний и знакового обозначения данного понятия.

Наибольший процент правильно установленных ассоциативных рядов отмечен при образовании их по V варианту. Ошибки при выборе картинки приводили к тому, что учащиеся подбирали название не к знаку, а к выбранной картинке. Это название, правильное по отношению к картинке, не соответствовало знаку так же, как и выбранное последующим действием определение понятия.

Полное соответствие между знаком, словом и образом достигается чаще всего при выборе правильного определения. При этом выбор определения оказывает уточняющее влияние на сделанный ранее выбор названия и рисунка, если какой-либо из компонентов не соответствует данному определению и ассоциа-

тивному ряду в целом. Такая перестройка ассоциативного ряда свидетельствует о критичном отношении учащихся к своей деятельности и осознанности выбора компонентов ассоциативного ряда. Однако изменения ассоциативного ряда, первоначально неправильно установленного, были отмечены только в 23 случаях, причем только в 15 из них это привело к установлению полного соответствия всех компонентов ассоциативного ряда.

Наибольшие затруднения учащиеся испытывали при работе с условным знаком, обозначающим "низменность". Выбирая одно из трех предъявленных названий — "низменность", "возвышенность", "равнина" — учащиеся чаще останавливали свой выбор на карточке со словом "равнина" или на карточке с рисунком равной земной поверхности. Зеленый цвет у них ассоциировался с равной поверхностью, хотя на карте, как известно, он обозначает высоту поверхности над уровнем моря. 55,8% учащихся не смогли правильно установить первичную ассоциацию с данным знаком, выбирая вместо карточки с адекватным названием карточки со словами "равнина" (41,3%) или "возвышенность" (14,5%). Такая недифференцированность понятий затрудняет понимание карты и использование картографической информации для решения познавательных задач. Вместе с тем, можно отметить, что учащиеся, начинавшие построение ассоциативного ряда с названия географического объекта (I-II варианты), более успешно справлялись с заданием, чем те учащиеся, которые вначале выбирали картинку. Из 54 случаев первоначального выбора названия 17 раз (31,5%) учащиеся правильно продолжили ассоциативный ряд, а первоначальный выбор картинки (У-VI варианты), несмотря на то, что таких выборов было больше (60), только в 13 случаях (21,7%) закончился правильным построением ряда.

Построение ассоциативного ряда при восприятии знака "горная река" также затрудняло умственно отстающих учащихся, так как в самом картографическом изображении реки не передавались ее существенные признаки. Они могли быть выделены при правильном прочтении картографического "контекста" — горной местности, по которой эта река протекает. Здесь, как и в первом случае, дети чаще выбирали слова и образы, обозначающие и иллюстрирующие общее понятие "река".

Вместе с тем, количество правильно установленных по данному знаку ассоциативных рядов оказалось большим; нежели по предыдущему. Так, при установлении У-VI вариантов ассоциативных рядов из 66 случаев 21 (31,8%) характеризовался адек-

ватностью ассоциаций. Учащиеся, устанавливавшие ряды по I и II вариантам, также допустили меньше ошибок — из 53 случаев установления этих ассоциативных рядов правильными были 29 (54,7%).

Более высокие показатели при работе по данному знаку объясняются большей наглядностью картографического изображения, более четко выраженными на картинке существенными признаками горной реки, образным определением понятия "горная река": "Быстрый, шумный, бурный поток с течением воды от истока вниз к устью".

Установление ассоциативного ряда по условному знаку "хвойный лес" было для учащихся наименее трудным. Это объясняется высокой степенью наглядности данного знака. Из 120 установленных учащимися ассоциативных рядов 77 (64,2%) были правильными. Наиболее правильными и здесь оказались результаты учащихся, установивших I и II варианты ассоциативных рядов: из 57 правильными были 32 (56,1%). А из 53 ассоциативных рядов, установленных по V-VI вариантам, правильными оказались 25 (39,7%).

Отмеченное выше влияние определения понятия на состав ассоциативного ряда наиболее ярко проявилось при работе со знаком "хвойный лес". Учащиеся, прочитав одно из предложенных определений, которое как раз и определяло это понятие ("Площадь земли, заросшая елями, соснами, кедрами"), в 9 случаях изменяли свой предыдущий выбор и устанавливали правильное соотношение всех компонентов ряда.

Ошибки, встречающиеся при воссоздании ассоциативного ряда в ходе выполнения этого задания, заключались в выборе названий или картинок, обозначающих и иллюстрирующих либо общее понятие "лес", либо более частное по отношению к знаку — "сосновый лес".

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о несогласованности в знаниях умственно отсталых школьников систем географических представлений и понятий с системой символов, что приводит к уменьшению количества семантических значений, которые они должны иметь в различном картографическом контексте.

Ограничение системы семантических значений условного знака карты приводит к тому, что умственно отсталый ребенок, как правило, связывает знак только со словом-названием. Слово, выступая как промежуточное звено между знаком и географическим представлением, имея связь и с одним и с другим, не

соединяет их в единый интегративный образ, а скорее изолирует друг от друга, что проявляется при декодировании знаковой информации.

Вместе с тем, путь от знака через слово к образу чаще приводит учащихся к правильному решению задач, чем путь к понятию через образ. Это объясняется тем, что припоминание названия географического объекта, обозначенного знаком, актуализирует некоторые существенные признаки понятия, входящие в содержание его определения, которые и направляют путь поиска образных деталей, тогда как даже правильный выбор образа на первом этапе требует от учащихся анализа изображения, сопоставления его, с одной стороны, со знаком, с другой стороны, с названием объекта. Сложностью данных умственных действий для мышления умственно отсталых школьников объясняется то, что учащиеся успешнее идут первым путем.

Таким образом, полученные результаты показывают, что затруднения при декодировании символической информации происходят, в основном, от разобщенности в едином интегративном образе действительности понятийно-образных компонентов и соответствующего их символического обозначения, что связано, с одной стороны, со своеобразием интеллектуальной деятельности умственно отсталого ребенка, а с другой, с отсутствием целенаправленной работы по сопряженному формированию понятий и введению их символического обозначения.

Отсутствие в знаниях умственно отсталых школьников необходимой семантической системы значения символа объясняется также тем, что формирование географических представлений и понятий и изучение условных знаков при действующей программе по географии во вспомогательной школе разделены по времени. Поэтому частные системы "представление - понятие" и "понятие - символ" не объединены в одну интегрированную систему, которая может обеспечить необходимое единство образного и понятийного содержания знаний и соответствующих картографических символов.

Раздельное изучение первоначальных географических сведений в виде общих понятий и соответствующих условных знаков карты не создают у умственно отсталых детей необходимого запаса ассоциаций, а если таковые и создаются, то чаще всего оказываются неправильными. Наши опыты показали, что наиболее эффективным условием изучения символики карты является совмещение изучения темы "Формы поверхности Земли. Вода на Земле" с изучением условных знаков карты. Таким образом, сред-

ства формирования соответствующих географических понятий и обобщенных представлений (слово, наглядность) оказываются также и теми средствами, которые связывают картографический символ с его значением. Кроме того, изучение форм поверхности Земли с одновременным обращением к физической карте позволяет рассматривать эти формы поверхности не изолировано, а в определенной связи, что является хорошим средством систематизации формируемых знаний.

По каждому условному знаку, изучение которого предусматривается программой, необходимо изготовить таблицы, в которых сведены наиболее существенные признаки понятия, составляющие семантическое содержание данного знака с целью формирования у умственно отсталых пятиклассников правильного представления о том "алфавите" картографических пособий, без которых невозможна дальнейшая работа с картой. Для этого нужно использовать сводные таблицы, в содержание которых входят различные средства формирования понятий, которые можно отразить на бумаге — текст, образная и схематическая наглядность. Как показали наши эксперименты, такое сопряженное преподнесение комплекса средств, связанных с определенным знаком, обеспечивает необходимое наполнение значением данного знака. Например, схема ассоциативного ряда, который построен по условному знаку "река", выглядит так:

Знак -	название	- определение - понятия	наглядность	- равнинная река	соответств. картографич. изображения
	географ.			- горная река	
	объекта			- река зимой	
				- ручей	

В таблице представлен ассоциативный ряд, который раскрывает комплекс семантических значений знака: его существенных признаков и возможных проявлений в действительности.

Представив в данном случае знак на нейтральном фоне, мы формируем понятие о реке вообще. И здесь же показываем, как изменяется прочтение знака, его значение в зависимости от фона (цвета), на котором этот знак изображен, и как от этого изменяется весь ассоциативный ряд. Многочисленные и разнообразные упражнения по восстановлению ассоциативных рядов по одному из его компонентов способствуют закреплению в сознании детей семантического содержания данного знака, выделению существенных признаков понятия, которое он обозначает, развитию умения абстрагироваться от варьирующихся признаков или

определять их по картографическому изображению. Причем дети (а это особенно важно в условиях вспомогательного обучения) начинают читать и анализировать картографическую информацию уже на данном этапе обучения. На этом этапе возможны элементарные задания по установлению причинно-следственных зависимостей, связанных с прочтением карты. Например, можно спросить у детей, где текут судоходные реки, и предложить им показать участок реки или всю реку.

Таким образом, карта с самого начала изучения систематического курса географии будет играть роль средства познания, что, как уже подчеркивалось, оказывает большое влияние на повышение качества географических знаний умственно отсталых школьников, усиление их познавательной активности и самостоятельности в обучении.

Л и т е р а т у р а

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960.
2. Гамезо М.В., Ломов Б.Ф., Рубахин В.Ф. Психологические аспекты методологии и общей теории знаков и знаковых систем. - В кн.: Психологические проблемы знаковой информации. М.: Наука, 1977, с. 5-48.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. - М.: Педагогика, 1972.
4. Синева В.Н., Стожок Л.С. Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе. - Киев: Радянська школа, 1977.
5. Сэндфорд Г. Проблемы восприятия. - В кн.: Новые тенденции в изучении и преподавании географии в школе. / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1975, с. 101-113.
6. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. - М.: Педагогика, 1980.

ENESEKONTROLLILE SUUNAVATE ÕPPEÜLESANNETE KASUTAMINE LOODUSÕPETUSE ÕPETAMISEL ABIKOO LIS

A. Reinmaa

Abikooli õpilaste vaimsel arendamisel on kindlad ülesanded täita igal õppeainel. Loodusõpetuse õpetamisel ei saa piirduda üksnes teadmiste andmisega ja materialistliku maailmavaate aluste kujundamisega. Samavõrra tähtis on kasutada kõiki võimalusi kõrgemate psüühiliste protsesside, eelkõige mõtlemise arendamiseks. Töötades, kus analüüsitakse vaimselt alaarenenud lastele omaast mõtlemisülesannete lahendamist, on alati pööratud tähelepanu ka mõnede nendest võimalustest, mis avanevad koolitöös õpilaste mõtlemise korrigeerimiseks. I. Bgažnokova (Бгажнoкoвa И.М., 1975), V. Sinjovi (Синев В.Н., 1973), Ž. Šifi (Шифи Ж.Н., 1969, 1961), N. Stadnenko (Стaднeнкo Н.М., 1980) jt. probleemi käsitlenud teadlaste töötades sisalduvaid seisukohti arvestades tulebki tähtsustada tähelepanu pöörata õppeülesannetele. Toimub ju õpilaste mõtlemisprotsessi mõjutamine esmajoones õppeülesandeid lahendades. On selge, et igal konkreetsel juhul õppeülesandeid valides tuleb arvestada, milliseid mõtlemisoperatsioone ja millisel tasemel õpilased valdavad. Siit tulenebki vajadus mitmekesiste õppeülesannete järele.

Loodusõpetuse õpetamisel abikoolis toimub õppeülesannete lahendamine kolmel peamisel viisil: 1) õpilane lahendab ülesande iseseisva töö korras; 2) õpilane lahendab ülesande vahetu pedagoogilise abi tingimustes; 3) ülesanne lahendatakse kollektiivselt. Kõiki neid lahendusviise tuleb kasutada alates V klassist, mil algab loodusõpetuse õpetamine. Õppeülesannete lahendamist iseseisva töö korras alates V klassist tuleb pidada väga tähtsaks. Aastaid tagasi koolipraktikas levinud arvamuse, nagu tuleks V klassis loodusõpetuse õppeülesanded lahendada valdavalt kollektiivselt, on kummutanud nii uurimused kui tegelik koolitöö ise. Sama võib pelda ka ülesannete vormilise esitamise kohta. Pedagoogid, kes kümnekond aastat tagasi pidasid peaaegu ainuõigeks ülesannete suulist lahendamist, kasutavad nüüd oma töös laialdaselt ka kirjalikke õppeülesandeid. Suureks abiks on seejuures olemasolevad

töövihikud. Kuid töövihikutega seostuvad ka mitmed probleemid.

Õpetajate-praktikute koostatud ja nende töökogemuslikku materjali peegeldavad, olid töövihikud märkimisväärseks samuks edasi loodusõpetuse erimetoodika arengus. H. Aaderi (1973, 1975), H. Lipu (1973) ja O. Saarepi (1977) koostatud töövihikud on ilmunud kordustrükkides. Autorid on teinud neis mõningaid parandusi ja täiendusi, võrreldes esimese trükiiga. Samal ajal on meie vabariigis eksisteerinud teinegi lähenemine probleemile. Järk-järgult ja üha sügavamalt on uuritud kõiki arvestatavaid võimalusi loodusõpetuse erimetoodika sõlmküsimuste lahendamiseks. Nende uurimuste tulemused kajastuvad üliõpilaste kursuse- ja diplomitöödes (Mikvelt E., 1977; Tappel I., 1979; Toome P., 1980; Leeduks T., 1982; Emberg M., 1983), ühes kandidaadidissertatsioonis (Reinmaa A., 1983) ja ligemale 20 artiklis. Selline mahukas töö on teoks saanud üksnes tänu heale koostööle katedri kui uurimiskeskuse ja erikoolide vahel. Tänapäevaks olemasolev teadusinfo uuritavate probleemide kohta lubab paljudele küsimustele anda põhimõttelisi, püsiväärtusega lahendusi. Üheks selliseks probleemideringiks on õpilaste iseseisva töö aktiveerimine täiustatud õppeülesannete süsteemiga. Nagu on ilmnunud uurimistööst, on võimalused vaimselt alaarenenud õpilaste tunnetustegevuse aktiveerimiseks õppeülesandeid diferentseerides, neid kindlas süsteemis ja seoses teiste meetodiliste võimalustega kasutades hoopis suuremad, kui oskasime arvata. Eksperimentide tulemused on näidanud, et praegustes abikooli loodusõpetuse töövihikutes sisalduvad õppeülesanded ei vasta kaugeltki nendele nõudmistele, mida esitab defektoloogiatega õpilaste vaimsele arenemisele. Professor I. Unt on põhikooli õpilaste iseseisvat tööd analüüsides välja öelnud mõtte, et "... ei ole võimalik õpilaste mõtlemist aktiveerida ainult ühesuguste ülesannetega" (Unt I., 1974, lk. 35). Sama kehtib täiel määral ka abikooli kohta.

Käesolevas artiklis esitatakse kokkuvõtlikult uurimuste ühe tsükli tulemused, kus püüti selgitada enesekontrollivõtete õpetamise võimalusi vaimselt alaarenenud õpilastele õppeülesandeid lahendades. Siin esitatav materjal võimaldab hinnata:

- 1) enesekontrollivõtete valdamist õpilaste poolt traditsioonilise õpetamise tingimustes;
- 2) mõnede enesekontrollivõtete õpetamise sobivust vaimselt alaarenenud V-VIII klassi õpilastele;

3) taotlusi õpetamise efektiivsuse tõstmiseks õpilastel enesekontrollioskusi süvendades.

Oligofrenopedagoogikas on üldtuntud seisukoht, et vaimsest alaarenenud õpilastel esinevad tõsised puudujäägid oma vaimse ja praktilise tegevuse kontrollimisel. Vähest enesekontrolli peetakse nendel õpilastel vaimse tegevuse üheks eripärasuseks. Puudulik enesekontroll avaldub kõige üldisemalt õpilaste käitumises, mõjustab nende suhtlemist ümbrusega tervikuna. Siinjuures mõistagi räägime enesekontrollist selle mõiste laiemas tähenduses.

Õpilaste vaimse arendamisel õppetegevuses on oluline õpetada neile enesekontrollivõtteid (mõiste kitsamas tähenduses). Probleemi uurijad ülddidaktikas (Alumäe S., 1978; Morel S., 1980; Saar K., 1981 jt.) on üksmeelsel seisukohal, et enesekontrollivõtteid ei omanda õpilased iseenesest. Pole kahtlust, et sellekohaste oskuste valdamine abikooli õpilaste poolt sõltub suuresti sellest, milliseid võtteid neile õpetatakse ja kuidas seda tehakse.

Uurimuse algetapil määratleti, kuivõrd abikooli õpilased õppetöös vajalikke enesekontrollivõtteid valdavad. Vaatluse alla võeti neli peamist enesekontrolli realiseerimise moodust: 1) kontrollimine õige vastuse alusel; 2) valikvastuse kasutamine lahendi kontrollimisel; 3) vastuse kontrollimine osainformatsiooni järgi; 4) õige vastuse otsib õpilane ise õppevarast.

Abikooli õpilaste enesekontrollioskusi õppeülesande lahendamisel hindasime ülddidaktikas tunnustatud seisukoha alusel. Vastavalt sellele peegeldab õpilase enesekontrollioskust ta oskus võrrelda oma tegevuse vastavust etteantud tööjuhendile, muuta seda tegevust vajadusel. Oluline on, et õpilane märkaks lahendis vigu, vasturääkivusi, ebalogilisust ning oleks võimeline kontrollimise tagajärjel need parandama (Лунда А.С., 1973).

Millise edukusega parandasid kontrollülesannetes vigu abikooli V-VIII klassi õpilased, näitavad tabelis 1 toodud andmed. Iga klassi tulemuste puhul on tabeli veerus tähise-ga N õpilaste leitud vigade arv. Kõrvalveerus olev % aga näitab, kui suure osa moodustavad leitud vead töödes olnud vigade üldarvust.

T a b e l 1

Abikooli V-VIII klassi õpilaste oskused
vigade parandamisel korrekatuurülesannetes

Klassid, õpilaste arv Enese- kontrolli- võtte liik	V (83)		VI (76)		VII (48)		VIII (63)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Kontrollimine õige vastuse alusel	563	32,39	582	36,79	516	36,83	524	41,72
Valikvastuse kasutamine lahendi kont- rollimisel	134	17,59	208	21,14	174	18,59	233	27,38
Vastuse kont- rollimine osa- informatsiooni järgi	97	11,32	117	16,2	136	22,41	173	32,1
Õige vastuse otsib õpilane õppevarast	45	6,1	140	22,3	171	23,23	229	38,17

Ilmneb, et oma töös leiduvate vigade leidmine-parandamine valmistab abikooli vanemate klasside õpilastele tõsisemaid raskusi. Erineva edukusega rakendatakse seejuures erinevat liiki enesekontrollivõtteid. Tööhüpoteesi kohaselt käsitleti enesekontrolli sellist võimalust, kus õpilased saavad peale õppeülesande iseseisvat täitmist teada õiged vastused, kõige lihtsamaks töövõtteks. Selgub, et oma vastuse võrdlemine õige etaloniga on ülemäära keeruline tegevus veel suurele osale VIII klassi õpilastest, rääkimata noorematest. Vaatamata sellele, et õige vastuse esitamine on võimaldanud parandada 32 - 41 % töödes olnud vigadest, jääb tulemus lubamatult madalaks. Kõigis klassides varieerusid tulemused veel ka töövõtte piires. Näiteks ei parandanud V klassi õpilased oma töödes ühtki viga, kui õige vastus kõlas kaasõpilase suulisel esituses. Üksikud vead leiti sellisel juhul VI-VIII klassis. Tulemus on mõtlemapanev, kui arvestada, et koolipraktikas on töövõtte õpilaste iseseisva töö kontrollimisel vägagi levinud. Sarnased olid tulemused ka siis, kui õiged vastused esitas õpetaja suuliselt. Järelikult, koolitunnis laialt kasutatav töövõtte ei aktiveeri õpilasi, sest lastel puuduvad vajalikud tööoskused.

Kontrollimisel õige vastuse järgi parandati vigu ülesannetes kõige rohkem siis, kui õige vastus esitati õpilastele õppeskeemina. Ilmnes, et V-VI klassi õpilased töötavad edukamalt siis, kui õiget vastust esitav õppeskeem oma struktuurilt on sama või vähemalt väga sarnane õppeülesandes olnule. Ehk teisiti öeldes: V-VI klassi õpilastel on tunduvalt raskem oma töö õigsust kontrollida õppeskeemi järgi, mille struktuur erineb suurel määral õppeülesandes esitatust omast. Mõistagi ei tähenda öeldu seda, et neis klassides nimetatud töövõtet kasutades peaksime kõigi õpilaste tarbeks kindlustama skeem-ülesande ja kontrollskeemi täieliku kokkuvõtte. Otse vastupidi. Õpetajal on siin võimalik töö raskusastet enesekontrollietapil varieerida just sellega, et õpilastele õppelaudadele antavad didaktilised kaardid kontrollskeemidega on koostatud diferentseeritult. Nõrgemate õpilaste didaktilistel kaartidel on kontrollskeem, mis oma struktuurilt vastab täielikult õppeülesandele. Tugevamad õpilased aga võrdlevad oma vastust didaktilisel kaardil oleva muudetud struktuuriga õppeskeemiga.

VII-VIII klassi õpilased seevastu kontrollivad oma tööd õigeid vastuseid esitava õppeskeemi abil ühtviisi edukalt, sõltumata sellest, kas ülesanne oli sõnalis-loogiline või skeemülesanne. VIII klassi õpilased parandasid sellistes ülesannetes keskmiselt 74 % vigadest.

Kontrollimine valikvastuse abil on abikooli õpilaste jaoks kõigis klassides keerulisem töövõtte kui oma töö võrdlemine antud õigete vastustega. Tähelepanu äratav asjaolu, et VIII klassis on see osutunud kõige raskemaks töövõtteks enesekontrollile suunavate võtete seas. Parandati üksnes 27,38% vigadest. Osaliselt seletub saadud halb tulemus kasutatud kontrollülesannete mõistmise spetsiifiliste iseärasustega õpilastel. Ehkki nende ülesannete vormi mõistmist õpetati õpilastele eelnevalt analoogiliste ülesannete varal, tekkis neil lahendamisel hulgaliselt ebaadekvaatseid assotsiatsioone. Selgituseks mõned näited ühe ülesande lahendamisel tekkinud seostest.

Ülesanne: Nimeta luud, mis moodustavad küünarvarre.

Kontrolli vastust õige variandi abil!

1. abaluu, rinnaluu. 2. kodarluu, õlavarreluu. 3. rangluu, abaluu. 4. kodarluu, küünarluu. 5. randmeluu, küünarluu.

Enesekontrollietapil pidid õpilased didaktiliselt kaardilt leidma õige luudepaari nimetuse esitatud 5 nimetuste paari seast.

Õpilaste tööde analüüs näitas, et osa õpilasi oli enesekontrolli teostades õigeks pidanud seda luudepaari nimetust, milles esines üks õige luu nimetus. Hulgaliselt oli neid õpilasi, kes olid oma algul õige vastuse asendanud didaktiliselt kaardilt võetud 2. variandiga (kodarluu, õla-varreluu). Ka paljud algul valesti vastanud olid oma esmase vastuse (näit. "Suur luu ja väike luu") asendanud just selle 2. nimetustepaariga. Tähelepanu äratas seegi fakt, et paljud katserühma tugevamad õpilased, kes olid algul vastanud õigesti "küünarluu ja kodarluu", parandasid enesekontrolli etapil didaktilise kaardi eeskujul oma vastuse, märkides "kodarluu, küünarluu". Kõik õpilased, kellelt palusime selliste "paranduste" selgitust suuliselt, mõistsid tehtu tarbetust vestluse tulemusel.

V-VII klassis oli üsna tüüpiline ühe valikvastuse juhuslik kirjutamine vastuseks. Seda eriti õpilastel, kes esialgu polnudki vastust andnud. V ja VI klassis oli rohkesti neidki õpilasi, kes oma õige vastuse parandasid didaktilise kaardi alusel valeks.

Valikvastuse alusel lahendit kontrollides diferentsuurid õpilased ülesande täitmise edukuse põhjal hoopis paremini siis, kui kasutasime lünkülesande modifikatsiooni. Näiteks järgmine ülesanne (VIII klassi materjalil):

Ülesanne: Tuleta meelde, mida said teada südame töötamise kohta. Täida lüngad.

1. Südame kokkutõmbumisel voolab veri vatsakestesse.
2. Südame kokkutõmbumisel läheb veri veresoontesse.
3. vatsakesest läheb veri veresoonte kaudu mööda keha laiali.
4. vatsakesest läheb veri mööda veresooni kopsudesse.
5. Kehast ja kopsudest jõuab veri tagasi südame
6. Kõige suurem koormus on südame

Kontrolli vastust õige variandi abil!

I	II	III
klappide	kodade	vatsakeste
kodade	vatsakeste	kodade
vasakust	vasakust	paremast
paremast	paremast	vasakust
aorti	kodadesse	kodadesse
kahel koyal	vasakul vatsakesel	paremal koyal

Sellised ülesanded esitati õpilastele koos ülesandele järgneva korraldusega töö kontrollimiseks ning valikvastuste variantidega. Uurimuses ilmes, et ilma spetsiaalse õpetamiseta pole abikooli V ja VI klassi õpilastele võimalik selgitada vastuse kontrollimise mehhanismi. VII klassi tugevamad õpilased ja suur osa VIII klassi õpilastest omandas enesekontrollivõtte üksnes selgituse alusel. Harjutamine selles osas neile midagi juurde ei andnud. Küll aga taipasid mitmed VIII klassi õpilased, et ülesannet võib lahendada hakata ka n-õ. lõpust. Sellised õpilased püüdsid esmalt määrata, milline variantidest on õige, ning siis selle alusel täita kogu ülesanne. Mõistagi ei saa sellise töö käiguga nõustuda. Samal ajal pakub saadud tulemus huvi õpilaste loogilise mõtlemise iseloomustamise seisukohalt. Need õpilased, kes avastasid enda jaoks ülesande lahendamise lihtsama mooduse, said selleni jõuda antud situatsioonis piisavalt hea orienteerumise alusel. Sellise orienteerumise kaasnab aga paratamatult mõtlemise loogika rakendumine.

Informatsioon õigest vastusest võib olla õpilasele antud ka nn. osainformatsioonina. Osainformatsiooni andvateks pidasime kõiki korrektuurülesandeid, mille lahendamise tööjuhises sisaldus informatsioon ülesandes leiduvate vigade arvu, iseloomu, asukoha jms. kohta. Näiteks ülesanne VIII klassi materjalil.

Ülesanne: Alljärgnevatest lausetest mõnes on vead.

Leia ja paranda need.

1. Lihaste kokkutõmbumist juhib närvisüsteem.
2. Kõigil lihastel on kõõlused.
3. Füüsiline töö tugevdab lihaseid.
4. Käte lihased on meil tugevamad kui jalgade lihased.
5. Treenitud lihased väsivad kiiremini.
6. Kakspealihas on käe lihas.
7. Sääremarjalihas on jala lihas.
8. Siseelundite liigutusi võimaldavad teha skeletilihased.
9. Lihased ei väsi ülemäära, kui töö ja puhkus vahelduvad.
10. Inimese näoilmet mõjutavad miimilised lihased.

Kontrolli tehtud töö! Liida vigu sisaldanud lausete järjekorranumbrid. Summaks pead saama 19.

Veel mõned näited osainformatsiooni pakuvaist tööjuhendeist: "Leia ja paranda ülesandes olevad 4 viga."

"Kontrolli vastust summa abil! Selleks liida lausete numbrid, kus leidsid vigu. Viie liidetavaga summa peab olema 18."

"Selles ülesandes on vead sattunud lausetesse, kus on juttu üheaastastest kõõgiljajataimedest. Leia ja paranda need vead."

Mõistagi on osainformatsiooni esitamiseks peale korrektuurülesannete veel palju teisi moodusi. Vaadeldavas uurimuses aga piirdusime töö sel etapil korrektuurülesannete kasutamisega. Seda on tingimata vaja arvestada tabelis 1 esitatud tulemuste interpreteerimisel. Arvestades varasemaid uurimusi (Reinmaa A., 1981), on alust arvata, et korrektuurülesanded on suhteliselt edukamalt lahendatav ülesandetüüp. Vead leiduvad siin eelkõige kõige nõrgematel õpilastel. Nendel on aga tõsiselt raskusi igasuguste enesekontrollivõtete omandamisel.

Ülddidaktikas hinnatakse enesekontrollivõtete õpetamise süsteemis kõrgelt moodust, kus õpilane otsib peale õppeülesande täitmist õppevarast ise õige vastuse. Pole kahtlust, et sellisel tegevusel on kindel tunnetuslik väärtus ka abikooli õpilaste jaoks. Käesolevas uurimuses analüüsitava materjal vaadeldava probleemi vallas on saadud õpikut kasutades. Peale erilaadiliste õppeülesannete lahendamist tuli õpilastel leida õiged vastused ning oma lahendeid võrrelda õpikus esitatud infoga. Ilmnes, et abikooli õpilastele valmistab täidetud töö kontrollimisel kõige enam raskusi otsustuse langetamine oma vastuse õigsuse kohta. Seda eriti siis, kui üks ja sama õppeinformatsioon võis olla vastusena esitatud mitmel erineval kujul. Nii näiteks tehti arvukalt tarbetuid parandusi, mille tagajärjel esialgne õige, vabas sõnastuses esitatud vastus asendati sõnasõnalise õpikulausega. V ja VI klassi õpilastest suur osa aga valis sageli selliseks ümberkirjutatavaks lauseks antud küsimusele vastuseks mittesobiva. Õpikuga töötamise oskuste puudumisest veel VII klassis räägib fakt, et õpilased tegid enesekontrollietapil töödessa rohkem vigu juurde, kui parandasid. V ja VI klassi õpilastel oli see tüüpiline.

Esialgu eristasime uurimuses instruksioone enesekontrolliks õpikuga, jagades need: a) enesekontroll õpiku teksti lõigu (lõikude) kaudu; b) töö kontrollimine teksti kui terviku kaudu; c) lahendi õigsuse kontrollimine õpiku illustratsioonide abil. Alles VIII klassi töödest ilmnes, et õpiku lõigule suumatud enesekontrolli korral leitakse ja parandatakse vigu edukamalt. Teistes klassides oli vigade leidmine ja parandamine õpiku alusel väga juhuslik.

Tutvumine koolide tööpraktikaga ning korraldatud kons-
tateerivad eksperimendid näitasid, et enesekontrolliks vaja-
likke töövõtteid valdavad õpilased väga piiratud. Nende võ-
tete õpetamine polegi lülitatud spetsiaalselt eesmärgistatu-
na õpetaja tegevusse. Üksikuid enesekontrollivõtteisse kuu-
luvaid elemente rakendatakse pigem juhuslikult kui teadli-
kult seoses mõnede frontaalsete töövõtetega.

Vaadeldava uurimuse ühe etapi moodustas nende metoodi-
liste võimaluste määratlemine, mille rakendamisel on võima-
lik mõnede enesekontrollivõtete kujundamine V-VIII klassi
õpilastel. Eelkõige pidasime otstarbekaks välja selgitada
järgmisi asjaolusid.

1. Milliseid enesekontrollivõtteid töös õppeülesannetega on
vaimsalt alaarenenud õpilased suutelised omandama raken-
datavuse tasemel?
2. Millised peaksid olema õppeülesannete peamised tüübid
nende enesekontrollivõtete rakendamiseks?
3. Millised on peamised metoodilised võimalused enesekont-
rollivõtete õpetamiseks ja ulatuslikumaks rakendamiseks
loodusõpetuse terviklikus metoodilises süsteemis?

Valides abikooli õpilastele õpetamiseks enamsobivaid
võtteid, rakendasime oma tähelepanu: a) võtetele, mis või-
maldavad õpilasel kontrollietapil saada õige vastuse valmis
kujul; b) valikvastustele; c) kontrollile osainformatsiooni
abil.

Enesekontrolliks vajalikke töövõtteid õpetati ühtse
tööskeemi järgi. Selle etappe võiks tinglikult nimetada
järgmiselt: a) orienteerumine; b) frontaalne lahendamine;
c) iseseisev katseline lahendamine; d) üldistamine; e) ise-
seisev lahendamine.

Näiteks õpetati võtteid, millede puhul õpilased saavad
enesekontrolliks valmis vastuse õpetajalt tahvilil kirjalik-
kul või graafilisel kujul, järgmiselt. V klassi õpilastele
selgitas õpetaja seda tüüpi ülesannete olemust. Õpilased
orienteeriti võimalusele kontrollida oma lahendite õigsust
õpetaja selgitatud viisil. Koos kogu klassiga analüüsiti
mõningaid ühetüübiliste ülesannete näiteid. Järgnes õpilaste
iseseisev töö pue analoogilise ülesandega, mille enesekont-
rollietapp viidi läbi kollektiivse analüüsina. Seejärel anti
uus lühitülesanne koos enesekontrolli korraldusega, mille
õpilased täitsid juba iseseisvalt. Seejuures osutas õpetaja

nõrgematele suunavat ja stimuleerivat individuaalset abi. Järgmises tunnis toimus analoogiline töö, samuti kolmandas tunnis. Ilmnes, et kolme tundi lülitatud spetsiaalsete õpetuslike momentide tulemusel (oriendteeruvalt 5-7 minutit tunnis) olid kõik katses osalenud V klassi 41 õpilast suutelised mõistma seda tüüpi ülesandeid. Ilmekalt avaldus see õpilaste töös, kus nad peale iseseisvat tööd asusid võrdlema oma poolt kirjutatud tahvlil esitatuga. Samal ajal polnud vea märkamise ja parandamise paljudele (12 õpilast) jõukohane. Kuna nendele õpilastele langes suurem osa kogu katsegrupi tehtud vigadest, siis jäi suhteliselt madalaks ka vigade parandamise protsent. Otsides võimalusi nende õpilaste abistamiseks, kasutasime ühe võttena valjusti lugemist. V klassi õpilasi aitab tunduvalt, kui neil lasta kuuldavalt lugeda oma lahendit ja tahvlil esitatud õiget etaloni nende võrdlemiseks. Paljudel juhtudel märgati viga nii hoopis kergemini.

Kui klassi enamik oli selliselt liigendatud töö tulemusel omandanud õpitava enesekontrollivõtte rakendamise üht tüüpi ülesannete lahendamisel, võeti kasutusele teine ülesandetüüp. Nii harjutasime V klassi õpilasi kontrollima täidetud lünkülesandeid, vastuseid õppeküsimustele, ülesandeid "neljanda liigse" põhimõttel jt. Arvestada tuleb sedagi, et enesekontrolli võimalusega õppeülesannetest lahendati suurem osa kodus iseseisvas töös. Klassis töötati ülesande kui tervikuga ühesnes niivõrd, kui see oli vajalik vastava töövõtte omandamiseks uuel ülesandetüübil. Sellist lähenemist võib pidada igati põhjendatuks. On ju enesekontrollivõimalusega õppeülesanded esmajoones mõeldud aktiveerima õpilaste iseseisvat tööd, mis toimub väljaspool tundi.

Samu enesekontrollivõtteid õpetasime ka VIII klassi õpilastele. Ilmekaks näiteks tunnetuslike võimete arengust õpilastel abikoolis õppimise vältel oli õpetatava suhteliselt kiire omandamine. Juba üsna pea parandasid katsetes osalenud 32 õpilast üle 80 % tehtud vigadest, kui neile esitati töö kontrollimise etapil õiged lahendid. Kõllaltki suured on aga erinevused töö sooritamise kiiruses. Ka VIII klassis on õpilasi, kes pole vajaliku kiiruse ega kindlusega suutelised otsustama, kas nende poolt õppeülesandes kirjutatu on samane tahvlil esitatud õige etaloniga või mitte. Kui selline takerdumine tekib õpilasel ülesande algusosa kontrollimisel, ei suudeta tavaliselt ilma õpetaja stimuleeriva abita tööd jätkata või lõpule viia.

Seniste uurimuste põhjal võib väita, et kõige enampak-
kuvamaks õpilaste iseseisva töö aktiveerimisel on ülesan-
ded, kus lahendit kontrollitakse valikvastuse abil. Meie
poolt on välja töötatud ja katsetatud mitmeid erinevaid
ülesandetüpe, mille lahendamine pakub abikooli õpilastele
pingsat mõttetööd. Koos traditsiooniliste ülesannetega
peaksid enesekontrollile suunavad ülesanded kuuluma lahuta-
matu koostisosana abikooli loodusõpetuse töövihikute uutes-
se trükkidesse. Vaatleme mõningaid valikvastuse kasutami-
sele rajatud ülesandetüpe.

Ülesanne: Tuleta meelde, millistest osadest koosneb
hingamiselundkond.

Järgnevas loetelus tee läbikriipsutusi nii, et loetelu
sisaldaks vaid hingamiselundite nimetusi.

Bronhid, silmad, süda, veresooned, kõri, hambad, keel,
aort, ninaõõs, parem kops, abaluu, selgroog, hingetoru, va-
sak kops, silelihased.

Kontrolli vastust õige variandi abil, kus on esitatud
hingamiselundite nimetused.

I	II	III	IV
süda	silmad	bronhid	bronhid
kõri	veresooned	süda	kõri
ninaõõs	ninaõõs	ninaõõs	ninaõõs
maks	parem kops	parem kops	parem kops
vasak kops	vasak kops	hingetoru	hingetoru
	kolju	vasak kops	vasak kops

Ülesanne: Järgnevatest lausetest viies on vead. Leia
ja paranda need.

1. Hingamisel toimub gaasivahetus.
2. Kopsudes ühineb süsihappegaas vere punalibledega.
3. Kehas tekkinud hapniku toob veri kopsudesse.
4. Kõige rohkem on puhtas õhus lämmastikku.
5. Hingamisel võtab organism õhust hapnikku.
6. Väljahingatavas õhus on hapniku hulk suurenenud 4 %-ni.
7. Sisse peame hingama nina kaudu.
8. Gaasivahetus toimub ninaõõnes.
9. Hingetoru jaguneb alumises osas kaheks bronhiks.
10. Vere valgelibled kannavad hapniku kehas laiali.

Kontrolli vastust õige variandi alusel, mis esitab vi-
gu sisaldanud laused parandatult:

I	II	III
2. ühineb hapnik	2. ühineb hapnik	2. ühineb hapnik
4. hapnikku	3. tekkinud süsi- happegaasi	3. tekkinud süsi- happegaasi
6. süsihappegaasi hulk	6. süsihappegaasi hulk	5. süsihappegaasi
8. hingetorus	8. kopsudes	7. suu kaudu
10. kannavad süsi- happegaasi	10. vere puna- libled	10. vere puna- libled

Ülesanne: Tuleta meelde, mida said teada luude seondumise kohta. Täida lüngad.

1. Jäsemete luud on seondunud
2. Ajukolju luud on seondunud
3. Selgroolülid on seondunud
4. Luude liikuv seondumine toimub abil.
5. Liigest katab

Kontrolli vastust õige variandi abil. Enne otsusta, millises variandis on vastused õiges järjekorras.

I	II	III	IV
liikuvalt	poolliikuvalt	liikuvalt	liikuvalt
liikumatult	liikumatult	poolliikuvalt	liikumatult
poolliikuvalt	liikuvalt	liikumatult	poolliikuvalt
liigeste	liigeste	luude	liigeste
liigesekihnu	liigesepea	liigesekihnu	liigeseauk

Ülesanne: Tuleta meelde, millised luud moodustavad rinnakorvi. Leia igas ülesandes luu nimetus, mis ei kuulu rinnakorvi. Kriipsuta see nimetus läbi.

1. roided, rangluu, rinnalülid, rinnaluu
2. rinnalülid, roided, nimmelülid, rinnaluu
3. abaluu, rinnalülid, rinnaluu, roided
4. rinnaluu, roided, ristluu, rinnalülid
5. kiiruluu, rinnalülid, rinnaluu, roided

Kontrolli vastust! Esalt otsusta, millises variandis on esitatud läbikriipsutamisele kuulunud sõnad ülesannete järjekorras.

I	II	III
1. roided	rangluu	rangluu
2. rinnaluu	nimmelülid	rinnalülid
3. abaluu	abaluu	abaluu
4. rinnalülid	ristluu	ristluu
5. rinnaluu	kiiruluu	kiiruluu

Ülesanne: Ülesande täitmiseks peab teadma selgroolülide arvu erinevates piirkondades.

Sulgudes olevatest arvudest kriipsuta alla õige.

1. Kaelalülisid on inimesel (12, 7, 5).
2. Inimese selgroos on rinnalülisid (12, 7, 4-5).
3. Nimmepiirkonna moodustavad (12, 7, 5) nimmelüli.
4. Ristluu moodustavad (12, 7, 5) kökkukasvanud ristluulüli.
5. Öndraluu on kokku kasvanud (12, 7, 4-5) öndralulist.

Kontrolli ennast variandi abil, mis esitab selgroolülide arvu ülesandele vastavas järjekorras.

I	II	III	IV
7	5	12	7
12	4-5	7	12
5	12	4-5	4-5
4-5	7	5	5
	4	5	5

Piisab toodud viiestki näitest, et veenduda, milliseid võimalusi pakub vaadeldav lähenemine. Arvestada tuleb sedagi, et enesekontrollivõimalusega ülesanded pakkusid õpilastele huvi, neid lahendati meelsamini, võrreldes traditsioonilistega. Nii näiteks valisid 24-st VIII klassi õpilasest kõik enesekontrolli võimaldava õppeülesande, kuigi samal ajal oli võimalik sooritada ka sama õppeinfo kohta käivat traditsioonilist tööd.

Eriti elavat huvi ilmutasid abikooli õpilased nende ülesannete vastu, kus töö kontrollimine oli seotud arvutamisega. Võib tunduda vastuoluline, aga õpilased, kel oli matemaatikas tõsisemid raskusi, arvutasid loodusõpetuse tundides esitatud ülesannetes vägagi püüdlikult. Milliseid ülesandeid me peame soovitavaks, illustreerivad näidised VIII klassile koostatute seast.

Ülesanne: Tähista ülesandes koljuluude nimetused numbriga 5, skeleti teiste luude nimetused numbriga 8.

abaluu	laubaluu
kuklaluu	alalõualuu
kodarluu	küünarluu
reieluu	kämlaluu
ninaluud	oimuluud
kiiruluud	sarnaluud
<hr/> Summa 39	<hr/> Summa 36

Kontrolli vastust summa abil!

Ülesanne: Järgnevates ülesannetes kriipsuta alla õige vastusevariant.

- Kontroll!
1. Arterid on 1x ... = ...
- kõige peenemad veresooned kehas (10)
 - veresooned, mida mööda veri pumaldub südamest (15)
 - veresooned, mis toovad verd südame kodadesse (5)
2. Südames on omavahel ühendatud 2x ... = ...
- vasak koda ja parem koda (2)
 - parem vatsake ja vasak vatsake (4)
 - parem koda ja parem vatsake (6)
3. Kopsudes hapnikuga rikastunud veri jõuab südame 3x ... = ...
- paremasse vatsakesse (1)
 - vasakusse kotta (6)
 - paremasse kotta (8)
4. Vasakust vatsakesest saab alguse 4x ... = ...
- aort (10)
 - kopsuarter (20)
 - suur veen (25)
5. Arteriaalne veri väljub suurde vereringesse südame 5x ... = ...
- paremast kojast (10)
 - vasakust kojast (15)
 - vasakust vatsakesest (20)
6. Organismi läbinud veri jõuab südame 6x ... = ...
- paremasse kotta (5)
 - vasakusse kotta (8)
 - vasakusse vatsakesse (12)
7. Venoosne veri väljub väikesesse vereringesse südame 7x ... = ...
- paremast kojast (1)
 - paremast vatsakesest (5)
 - vasakust vatsakesest (10)

Summa 250

Kontrolli vastust! Igas korruptises on teiseks teguriks õige variandi kontrollarv. Korruptiste liitmisel pead saama summaks 250.

Vaatamata sellele, et õpetavad eksperimendid enesekontrollivõtete omandamise iseloomustamiseks abikooli õpilastel on seni toimunud piiratud ulatuses, võimaldab olemasolev materjal mõningaid üldistusi.

- Abikooli õpilasi saab iseseisvas töös aktiveerida enesekontrolli võimaldavate õppeülesannete kasutamisega. Enesekontrollivõtete valdamine loob õpilastele eeldused sihipärasemaks programmkohase õppematerjali omandamiseks. Õpilaste oskus kasutada enesekontrollivõtteid iseseisvas töös võimaldab õpetajal sobivate õppeülesannete olemasolul pakkuda õpilastele vajalikku tagasisidet.

- Õpilaste iseseisva töö intensiivistamiseks tarvilikke enesekontrollivõtteid on kõige parem õpetada ühtaegu korraga mitme õppeaine materjalil. Seejuures tuleks lähtuda põhimõttest, et esmalt avatakse abikooli õpilaste jaoks ühe enesekontrolli võimaldava võtte olemus. Alustada tuleks kõige lihtsamast, milleks V klassis näib olevat oma töö kontrollimine õpetaja poolt esitatava õige vastuse alusel.

- Õpilasi tuleb õpetada õppeülesande juurde kuuluvat korraldust enesekontrolliks lugema, mõtestama ning selle järgi tegutsema.

- Üht tundmaõpitud enesekontrollivõtet tuleb harjutada rakendama erinevat tüüpi õppeülesannetes. Järgmise enesekontrollivõtte õpetamist võib alustada siis, kui esimest suudetakse eksimatult kasutada vähemalt osade ülesandetüüpide lahenduste kontrollimisel.

- Meie praeguste arusaamade kohaselt peaks abikooli õpilastele õppetöös vajalike uute enesekontrollivõtete õpetamine lõppema VI klassis. Selleks ajaks peaksid õpilased tundma peamisi õpetatud enesekontrollivõtteid. Järgnevatel klassides peaks jätkuma enesekontrollioskuse süvendamine õpitud võtteid erilaadsetel õppeülesannetel rakendades.

- Seni kui puuduvad teaduslikult põhjendatud soovitusel ja välja töötatud terviklik metoodiline süsteem enesekontrollivõtete õpetamiseks abikooli õpilastele, on praktilises koolitöös mõttekas teadlikult keskenduda tähelepanu õpilaste jaoks väärtuslike mõnede enesekontrollivõtete õpetamisele.

K i r j a n d u s

- Aader H. Loodusõpetuse töövihik abikooli VI klassile. Tln., 1973.
- Aader H. Loodusõpetuse töövihik abikooli V klassile. Tln., 1975.
- Alumäe S. Tähelepanekuid enesekontrolli organiseerimise ja ainealase tegevuse seosest. - Nõukogude Kool, 1978, nr. 5, lk. 395-398.
- Emberg M. Enesekontrolli võimalusega õppeülesandeid abikooli 8. klassi õpilastele loodusõpetuses. Trt., 1983. Kursusetöö. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris)
- Leeduks T. Õppeülesannete lahendamise edukuse sõltuvus ülesande tüübist abikooli õpilastel loodusõpetuses ja geograafias. Trt., 1982. Diplomitöö. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris)
- Lipp H. Loodusõpetuse töövihik abikoolide 7. klassile. Tln., 1973.
- Mikvelt E. Vaimselt alaarenenud õpilaste teadmiste kontrolli abikooli loodusõpetuse tundides. Trt., 1977. Diplomitöö. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris)
- Morel S. Enesekontrollivõtete õpetamisest. - Nõukogude Kool, 1980, nr. 12, lk. 39-41.
- Reinmaa A. Õppeülesannete tüüpe loodusõpetuse ja geograafia õpetamiseks abikoolis. - Rmt.: Pedagoogiliste uurimuste tulemused 1976-1980: Õpetamise metoodika. Tln., 1981, lk. 129-134.
- Saarep O. Loodusõpetuse töövihik abikooli 8. klassile. Tln., 1977.
- Saar K. Enesekontrollivõtete õpetamisest algklassides loodusõpetuse tundides. - Rmt.: Pedagoogiliste uurimuste tulemused 1976-1980: Õpetamise metoodika. Tln., 1981, lk. 74-81.
- Tappel I. Täiendavaid õppeülesandeid abikooli VI klassi õpilastele loodusõpetuses. Trt., 1979. Diplomitöö. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris)
- Toome P. Õppeülesandeid abikooli VII klassi õpilastele. Trt., 1980. Diplomitöö. (Käsikiri TRÜ eripedagoogika kateedris)
- Unt I. Õpilaste aktiviseerimine tunnis. Tln., 1974.

- Бгажнокова И.М. Мыслительные операции у умственно отсталых школьников в процессе реализации знаний.-Дефектология, 1975, № 3, с. 24-29
- Лында А.С.Методика формирования самоконтроля у учащихся в процессе учебных занятий. М., 1973.
- Синев В.Н.Индуктивные и дедуктивные умозаключения учащихся вспомогательной школы.- Дефектология, 1973, № 3, с. 32-37.
- Стадненко Н.М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы. Киев, 1980.
- Шиф Ж.И. К вопросу о конкретности мышления детей - олигофренов. - В кн.: Проблемы психологии умственно отсталых детей. М., 1969, с. 20-24
- Шиф Ж.И. Некоторые особенности наглядного мышления детей-олигофренов.- В кн.: Умственное развитие учащихся вспомогательной школы. М., 1961, с. 14-40.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ С ПИСЬМЕННЫМИ ИНСТРУКЦИЯМИ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

А. Рейнмаа

Р е з ю м е

Подготовка умственно отсталых школьников к жизни связывается с развитием у них умения контролировать свою деятельность. Однако возможности этих детей в овладении приемами самоконтроля в учебном процессе изучены только частично.

Данная статья написана на основе изучения учебной деятельности 207 учеников V-VIII классов вспомогательной школы при выполнении ими заданий с письменными инструкциями для самоконтроля.

Проведенное исследование позволило выделить специфические ошибки, свойственные умственно отсталым детям. Характерно, что ученики всех классов вспомогательной школы значительные трудности испытывают при обнаружении ошибок в своих работах, в меньшей мере — при исправлении их. В результате обучающего эксперимента, проводимого на материале естествознания, выделились разные по сложности типы учебных заданий. Систематическое использование вариативных по сложности дифференцированных учебных заданий способствовало повышению самостоятельности учащихся. Успешность выполнения этих заданий зависела от выбранного приема самоконтроля и предварительного обучения этому приему. В ходе эксперимента удалось также активизировать учебную деятельность вообще.

Необходимо отметить, что по мере перехода учащихся из класса в класс можно (и нужно) использовать все более сложные типы заданий для самоконтроля.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ УЧАЩИМИСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Н.В. Тарасенко
Славянский пединститут

Работа над пониманием смысла слов, над расширением сферы их употребления является неотъемлемой частью процесса обучения родному языку. В условиях вспомогательной школы эта проблема — одна из наиболее сложных, так как формирование речи умственно отсталых детей затруднено в связи с недоразвитием их познавательной деятельности.

Наиболее явственно этот недостаток проявляется в том, как дети используют слова, обозначающие качества характера человека, т.е. при употреблении в речи имен прилагательных — названий личностных качеств.

Специальные исследования М.Ф. Гнездилова, Г.М. Дульнева, Л.В. Занкова, В.Г. Петровой, З.Н. Смирновой, А.И. Шиф, Т.К. Ульяновой и др., а также педагогическая практика показывает, что дети-дебилы редко оперируют данной группой слов. Они слабо дифференцируют и неточно понимают значения многих прилагательных, неверно используют их в своих высказываниях. Вместе с тем известно, что учащиеся младших классов вспомогательной школы знакомы с большим количеством имен прилагательных, которые они в какой-то мере понимают при чтении и слушании, но не в состоянии использовать их в самостоятельной речи.

С годами обучения происходит пополнение пассивного словаря имен прилагательных, обозначающих внешние свойства предметов. Более быстрой активизации поддаются названия зрительно воспринимаемых свойств цвета, величины и формы предмета. Определение других признаков требует специально организованной работы.

Наиболее значительные затруднения испытывают учащиеся младших классов тогда, когда перед ними ставится задача описывать внутренние качества человека.

Наблюдения учителей и данные нашего эксперимента показали, что умственно отсталые школьники, особенно на первых го-

дах обучения, не умеют пользоваться даже широко распространенными словами отвлеченного значения для характеристики чувств человека, не могут адекватно определять нравственные качества людей по их поступкам, действиям.

Неточное, недифференцированное использование прилагательных дополняется употреблением слов с общим неточным значением "хороший", "плохой". Это в значительной мере обедняет речь школьников, делает ее однообразной, маловыразительной, неточной.

Мы считаем, что причины бедности словаря детей заключаются не только в особенностях умственного развития детей-олигофренов и недостаточности их словесно-логического мышления, но и в том, что в практике работы вспомогательной школы мало внимания уделяется упражнениям, направленным на обогащение этой стороны лексики умственно отсталых школьников.

Мы наметили словарь наиболее употребительных имен прилагательных, характеризующих личностные качества человека, и провели обучение, при котором использовались имена прилагательные одной лексической группы — названия внутренних качеств человека и других живых существ.

Ознакомление учащихся с личностными качествами человека на основе разбора соответствующей лексики расширяет круг представлений учеников о нравственных поступках, способствует самопознанию, познанию других людей, развитию критического отношения к своим собственным поступкам и к поступкам товарищей.

В свою очередь, учитель получает возможность более полно учитывать особенности самих учащихся. Ведь умение характеризовать нравственные качества людей по их поступкам — один из показателей уровня развития мышления и речи.

В то же время усвоение названий личностных качеств характера человека в младших классах положительно сказывается на подготовке школьников к анализу образа литературного героя на уроках чтения, а также к изучению грамматической темы "Имя прилагательное".

Мы поставили перед собой цель расширить и уточнить круг представлений учеников о личностных качествах человека и круг прилагательных, обозначающих эти качества, путем создания оптимальной системы методических приемов обучения.

Предложенная методика обучения рассчитана не только на обогащение лексического запаса названий качеств личности, но и на активизацию мыслительных процессов умственно отсталых

школьников, на выработку различных приемов деятельности при решении умственных задач.

Под обогащением словаря мы понимаем не только количественное расширение словарного запаса за счет новых слов, но и уточнение значений уже известных детям слов, расширение сферы их употребления в различных контекстах.

Из исследований психологов, дидактов известно, что точно и сознательно усваивается то, что является предметом активных познавательных действий ребенка. Так, А.Н. Леонтьев подчеркивает, что речевые навыки, сформированные лишь путем подражания, без их осмысления, не могут стать сознательно контролируемыми навыками. Только сознательные навыки должны формироваться у учащихся, так как владение словом представляет направленность сознания на содержание его. Д.Н. Боголюбенский и Н.А. Менчинская указывают, что в случае, когда ребенок сталкивается с новыми понятиями, или с такими, которые он себе точно не представляет, необходимо обратиться к его жизненному опыту, выяснить, что кроется у ребенка за данным понятием и помочь ему уточнить или правильно осознать значение слова, конкретизировать его через знакомое слово, в знакомой подобной ситуации или путем показа предмета, словесного описания его, действия с предметом, найти существенные признаки.

Работу над раскрытием значения слова и употреблением его в речи мы рассматриваем в тесной связи с содержанием понятия, им выраженного, ибо сформировать представление или понятие у учащихся в начальных классах вспомогательной школы можно только путем накопления фактического материала, на основе которого происходит овладение общими признаками понятия. Обогащение словаря, таким образом, мы тесно связываем с формированием у умственно отсталых детей элементарных представлений и понятий. Ведь конечной целью обучения должно быть умение учащихся оперировать фактами и из анализа фактов о действиях и поступках героев рассказа делать умозаключения, т.е. называть соответствующие слова-понятия, характеризующие личностные качества человека.

Слово и соответствующее ему понятие давалось учащимися в непосредственном общении, многократно закреплялось и уточнялось и, таким образом, постепенно включалось в активный словарь на основе целого комплекса упражнений. Мы учитывали одно из очень важных положений, выдвинутое и доказанное советскими учеными (Л.В. Занков, Ж.И. Шиф, Х.С. Замский и

др.), что осмысленное запоминание учебного материала в различных модификациях способствует достижению значительных успехов в обучении умственно отсталых школьников. Разработанные нами лексические упражнения были направлены на постепенное осмысление, запоминание и воспроизведение слов, на работу над словом в различных контекстах.

Обучение строилось на основе максимального использования жизненного опыта учеников, их навыков и умений самостоятельно оценивать поступки человека на базе создания речевых ситуаций и использованием разнообразной наглядности. Наглядность должна была оказать эмоциональное воздействие на умственно отсталых школьников, повысить их внимание и интерес к процессу обучения, явиться средством оживления опыта учеников, средством привлечения примеров из их личных наблюдений. В качестве активизируемой лексики были выделены прилагательные. Они представляли собой несколько синонимических рядов слов, характеризующих положительные или отрицательные личностные качества человека (трудолюбивый, старательный, прилежный - ленивый; аккуратный, опрятный - неряшливый, небрежный; щедрый, добрый - жадный, скупой; умный - глупый и т.д.).

Известно, что синонимы помогают точнее выразить мысль, избежать повторения одних и тех же слов. С их помощью передаются тончайшие оттенки мысли. Но мы не ставили перед собой задачи добиваться от учащихся тонкой дифференцировки слов одного синонимического ряда. Эта работа является слишком сложной, особенно для учащихся младших классов вспомогательной школы. Поэтому важно было достичь сознательной актуализации хотя бы одного из слов данного синонимического ряда и правильного понимания близких по значению слов, обозначающих различные оттенки одного и того же смыслового понятия (внимательный, заботливый; лукавый, хитрый, коварный), а также подбирать и использовать в речи слова, противоположные данным (антонимы).

Принципы построения и приемы экспериментального обучения

Прежде чем подвести учеников к использованию прилагательных при анализе поступков героев литературных произведений (рассказов и сказок), с ними была проведена система подготовительных лексических упражнений. Много внимания было уделено работе с наглядностью. При этом мы руководствовались

положением психологов и дидактов, доказавших, что чем ярче конкретный образ, связанный с данным словом, тем глубже его осмысливание и, следовательно, прочнее запоминание и переход от наглядного образа к слову и обратно содействует закреплению слова в устной речи.

Обучение состояло из ряда последовательных этапов. Осмысление и запоминание слов учащимися проходило в процессе выполнения системы умственных действий, направленных на усвоение словесного материала. Нами учитывалось положение П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий, Полноценное умственное действие, согласно П.Я. Гальперину, может быть сформировано только при условии, если оно проходит ряд этапов: 1) этап освоения задания; 2) этап освоения действия с предметом; 3) этап освоения действия в плане громкой речи; 4) этап переноса действия в умственный план; 5) этап окончательного становления умственного действия.

Наиболее важным этапом после освоения задания, по П.Я. Гальперину, является освоение действия с предметом при максимальной развернутости всего действия.

На первом этапе подготовительных упражнений мы ориентировали учеников в предстоящем задании, знакомили их с теми задачами, которые им предстоит выполнить на данном уроке.

На втором этапе - освоение действия с предметом - осуществлялось отдифференцирование и противопоставление слов-понятий, обозначающих положительные и отрицательные личностные качества. Детям предлагались:

- а) Таблички слов-названий качеств человека, например: трудолюбивый, ленивый, прилежный, старательный, небрежный.
- б) Набор разнообразных картинок с очень простыми сюжетами, содержание которых связано с хорошими поступками людей. На них изображались события, близкие к жизненному опыту детей. (Например: Школьники оканчивают деревья, работая на школьном участке; ученик стоит, зажав руки в карманы, смотрит на работу товарищей).

Серии картинок такого содержания - Две ученицы возвращаются из школы домой: одна из них убирает дома комнату, другая - сидит на диване, играет с кошкой, а мама подметает комнату.

Двое мальчиков возвращаются из школы. Один из них переодевается в домашнюю одежду, затем чистит щеткой школьную форму. Другой мальчик переоделся, держит в руках мяч, бабуш-

ка чистит его костюм и т.д.

Опрятно одетый мальчик сидит у стола. На столе лежат аккуратно сложенные книги и тетради. Одна книга раскрыта. Мальчик читает.

Неряшливо одетый, растрепанный мальчик нагнулся, смотрит под стол, что-то ищет. Его книги и тетради разбросаны, на столе беспорядок и т.д.

Ученик должен внимательно рассмотреть дидактический материал, затем выбрать из целого ряда картинок и табличек те, на которых записаны слова, наиболее точно подходящие к определяемым понятиям:

"Ученик, который каждый день хорошо готовит уроки".

"Ученик, который хорошо учится".

Отложить в сторону те таблички слов и картинки, которые не подходят для определения данных понятий.

Ученик последовательно отбирал картинки и слова-таблички одного синонимического ряда, характеризующие положительные качества людей, и откладывал в сторону те из них, которые не подходят для определения положительных личностных качеств, т.е. обозначают отрицательные личностные качества. Всю эту работу он выполнял молча, "про себя". Если ученик при выполнении задания встречал затруднения, мы подвели его к правильным действиям путем подсказки с нашей стороны, помощи товарищей и т.д.

Этому этапу обучения мы уделяли очень много внимания, требовали от ученика многократных действий с дидактическим материалом, следили за точным соответствием картинок и слов-понятий при отдифференцировании противоположных качеств (подбор антонимов).

Противопоставление значения слов играет большую роль в развитии познавательной деятельности человека. Понятие противоположности является одним из основных и необходимых, т.к. упорядочивает и даже делает возможным, наряду с другими понятиями, здоровое мышление. Выполняя молча, "про себя" работу по дифференциации слов-понятий, ученик должен был уяснить, осознать значение соответствующих прилагательных.

Следует отметить, что этот этап работы не вызывал у учеников затруднений, поскольку изображенные на картинках резко противоположные ситуации легко улавливались всеми без исключения школьниками. На следующем этапе обучения давался набор других, подобных по содержанию картинок. В процессе работы по отдифференцированию противоположных признаков ребенок

должен был объяснить все свои действия. Подбирая картинку, он говорил, почему он ее выбрал, чем она подходит к определяемому понятию. Например: "Эти картинки сюда подходят. На этой картинке нарисована девочка. Она моет окно в комнате, помогает маме". "Здесь девочка читает, уроки делает. Она все время трудится. Трудолюбивая она" (при этом ученик показывает слово-табличку "трудолюбивая"). "Еще можно сказать, что она старательная".

Таблички слов и их определений на этом этапе не изменялись, а картинки все время варьировались.

Многократное название одних и тех же прилагательных при определении различных действий человека, изображенных на картинках, привело к тому, что многие ученики переставали пользоваться табличками слов, самостоятельно называя их каждый раз, когда требовалось раскрыть содержание слова-понятия.

Процесс дальнейшей работы над лексикой имен прилагательных требовал от учеников умения самостоятельно раскрывать содержание слов-понятий без использования наглядности. Постепенно осуществлялось свертывание материализованных действий и ученик переходил от пространных объяснений к более обобщенным, кратким. Экспериментатор спрашивал у ребенка, как он понимает то или иное значение слова, а ученик объяснял, вспоминая содержание картинки.

Например: Расскажи, как ты понимаешь, какой это "трудолюбивый", "старательный", "прилежный" человек?

Или: "Как можно назвать человека, который любит трудиться, хорошо выполняет любую работу?"

Сначала более сильные ученики, а затем и все остальные перестали прибегать к помощи наглядности, называя прилагательные, раскрывая их значение.

Как правило, дети актуализировали необходимые слова. Однако многие ученики употребляли также слова "хороший", "отличник" и т.д. В этих случаях мы прибегали к помощи табличек.

Когда большинство школьников могли правильно и точно актуализировать необходимые названия положительных качеств личности и раскрывать их значение, снова проводилась работа по дифференцированию противоположных признаков понятий. В качестве дидактического материала были использованы картинки и соответствующие им таблички слов-названий отрицательных нравственных качеств личности.

На предыдущих этапах подготовительных упражнений дети имели дело с этими картинками и табличками слов. Они откладывали их в сторону как неподходящие для определения положительных качеств личности. Теперь учащиеся должны были адекватно использовать эту наглядность в процессе отдифференцирования отрицательных качеств от положительных. Осмысление и запоминание названий отрицательных качеств человека проходило через те же этапы умственных действий. Но поскольку приемы работы были достаточно знакомы учащимся, то процесс умственных действий на уровне материализованных у большинства учеников резко сокращался. Все дети безошибочно отдифференцировали противоположные признаки, отложив в сторону таблички слов "трудолюбивый", "старательный" "прилежный" и соответствующие им картинки. Они успешно справились с заданием, раскрывая содержание слов-понятий. Например: ученики подобрали написанные на табличках прилагательные "ленивый", "небрежный" и соответствующие им картинки к раскрываемым понятиям: "Человек, который не любит трудиться, как попало выполняет работу".

На следующем этапе потребовалось более тщательно остановиться на снятии устоявшихся речевых навыков употребления слов, противоположных по значению данным, с отрицательной частицей "не" (аккуратный-неаккуратный, умный-неумный, и т.д.). Чтобы ответы детей не были детерминированы привычными словами, мы постоянно требовали называть прилагательные, используя таблички слов, которые находились у каждого учащегося.

В процессе повторного сопоставления названий отрицательных и положительных качеств у детей было довольно прочно закреплено номинативное значение изучаемых слов. Использование наглядности способствовало выработке навыка называния жизненных ситуаций, изображенных на картинках, при помощи соответствующих прилагательных, характеризующих качества человека.

Подтверждением этого явился следующий этап подготовительных упражнений: употребление новой лексики в связной диалогической речи учащихся с опорой на их жизненный опыт. Здесь слова-понятия подкреплялись примерами из личной жизни учеников и, наоборот, на основе примеров из опыта детей подбирались соответствующие слова-названия нравственных качеств человека. Такие упражнения позволяли практически применить новые слова в речи, глубже осознать их значение. При их вы-

полнения большое место отводилось вопросам экспериментатора.

Вопросы были такого характера:

1. Кого ты знаешь из трудолюбивых и т.д. людей?
2. Кого из твоих товарищей можно назвать аккуратным, трудолюбивым? Почему?
3. Можешь ли ты назвать себя таким? Почему?

Вопросы должны были оживлять личный опыт учащихся, мобилизовать их представления о тех или иных личностных качествах человека. Они требовали от ребенка анализа действий, поступков товарищей и своих собственных. На основе этого анализа предстояло прийти к умозаключению о том, каков тот человек, который совершил данный поступок.

Почти все ученики сумели привести примеры из личной жизни, но некоторые из них иногда соскальзывали, переходили на анализ запомнившихся им картинок.

Следует отметить, что никто из учеников не вспомнил своих отрицательных поступков. Назывались только положительные качества, характеризующие трудолюбие, внимание и уважение к старшим, прилежание в обучении и т.д. Зато довольно часто приводились конкретные примеры отрицательных качеств товарищей.

Чтобы дети лучше осознали значение каждого нововведенного в их речь слова, мы дополняли примеры учеников своими, описывая определенную ситуацию. Как правило, подбирались такие ситуации, которые заставили бы учеников осмыслить каждый поступок, действие людей, сопоставить их и сделать вывод о личностных качествах человека.

В результате подготовительных лексических упражнений умственно отстающие третьеклассники были подведены к новому основному этапу нашей работы — переносу навыка употребления усвоенной лексики в другую ситуацию. Создавались условия для использования прилагательных в связи с чтением и разбором рассказов и сказок на морально-этические темы. Анализ примеров из личного опыта детей, предшествующих чтению, подготовил учеников к лучшему пониманию читаемых текстов.

Вся работа на данном этапе обучения была подчинена цели — научить школьников адекватно оценивать качества человека, исходя из тех действий, поступков, которые описываются в текстах; связать работу над текстом, словом, характеризующими личность, с содержанием читаемого рассказа, сказки.

Для этого нами были специально подобраны рассказы о лю-

дах и сказки о животных. При чтении этих произведений мы попытались применить наиболее эффективные, на наш взгляд, приемы обучения, максимально использовать те возможности, которые заключены в текстах для развития у умственно отсталых учащихся словаря имен прилагательных, характеризующих личностные качества.

К тем возможностям, которые позволяют проводить работу в нужном направлении, относятся наличие в рассказах, сказках фактов о том, что тот или иной поступок совершен, и доступность этих фактов пониманию учащихся.

Эффективным средством активизации словаря имен прилагательных явились разработанные нами вопросы-дополнения к имеющимся в конце текстов учебника "Книга для чтения". Мы их разделили на следующие группы:

1. Вопросы, направляющие внимание учеников на анализ поступков действующих лиц. Они ставились перед учащимися после чтения и разбора текста с использованием тех вопросов и заданий, которые имеются в "Книге для чтения". Проводилось выборочное чтение и разбор тех мест в рассказе, сказке, где говорится, что сделал герой.

2. Вопросы, требующие оценки поступков героев. Выяснялось, правильно или неправильно поступил герой, оценивались положительные или отрицательные качества человека или животных. При помощи этих вопросов мы выявляли личное отношение ученика к тому или иному поступку, действию героя, умение оценить поступок.

3. Вопросы, активизирующие мыслительные процессы учеников, направляющие их на поиск нужного ответа при помощи установления простейших причинных зависимостей. Эти вопросы ставили их перед необходимостью анализировать действие, поступки героя, отраженные в рассказе, и на основе этого анализа делать опосредствованные умозаключения, используя усвоенную лексику. Вопросы подобного рода должны были привести учеников к обобщениям, которых в самом тексте нет, но для которых текст дает конкретный материал.

4. Вопросы, увязывающие личный опыт и знания учащихся с содержанием читаемого. Они давали возможность выявлять степень осознанности умственно отсталыми школьниками своих личных поступков, опосредствованно влиять на воспитание у детей критического отношения к собственным поступкам, действиям.

5. Вопросы, побуждающие школьников к раскрытию значения слова, к замене одного слова другим. (Как еще можно ска-

зять?). Они направляли учащихся на поиск наиболее подходящего прилагательного, на сознательное употребление слов данного синонимического ряда.

Когда мы добились от учеников умения делать необходимые обобщения на основе анализа действий, поступков героя прочитанного рассказа, проводилась работа по противопоставлению положительных и отрицательных качеств человека.

Особенно ценным в этом отношении были тексты, в которых описываются противоположные по своему характеру действия героев, позволяющие сравнивать их. При разборе таких рассказов дети последовательно анализировали сначала один, а затем другой поступок. Имея опыт делать обобщения на основе анализа поступков героя, ученики, как правило, сразу называли выделяемые качества.

На следующем занятии после завершения работы над текстом проводилось чтение и разбор подобного рассказа или сказки. Чаще всего читались сначала рассказы о людях, а затем сказки о животных. Так мы постепенно знакомили учеников с различными проявлениями тех или иных качеств, приучали их отвлекаться от конкретных ситуаций, описанных в тексте, и делать умозаключения, определять качества характера человека.

Постепенно вводились рассказы, в которых описывались до некоторой степени конфликтные ситуации. Например, остановимся на разборе рассказа "Блестящие ботинки". В этом рассказе говорится о мальчике и девочке. Мальчика похвалила посторонняя женщина за то, что у него хорошо блестят ботинки. Он доволен и рассказывает об этом девочке. И тут выясняется, что Ваня не сам чистит ботинки, а делает ему это бабушка. У девочки не так ярко блестят ботинки, но она их чистит сама. Девочка возмущена поступком товарища, доказывает ему, что он должен чистить ботинки сам и себе и бабушке.

Этот простейший текст интересен для разбора тем, что дает возможность побудить детей задуматься над поведением героев. Разбирая подобные рассказы, мы стремились воспитывать у учеников умение объяснять, подходит или нет то или иное прилагательное для характеристики качеств героя, ставили детей перед необходимостью критически оценивать тот или иной поступок или действие. Так, например, ставились вопросы: "можно ли назвать Ваню аккуратным мальчиком?, почему?". "Что можно сказать о девочке? почему?" и т.д.

Ответы были очень разнообразными, например: "Ваня акку-

ратный, но не сам чистит ботинки, а бабушка. Ваня ленивый, нетрудолюбивый". Или: "Это не Ваня аккуратный, а его бабушка. Ваня ленивый, неряшливый. Он не хочет чистить себе ботинки. Или: "Ваня аккуратный, потому что бабушка за него все делает. Ваня ленивый. А девочка сама себе чистит ботинки".

Такие ответы свидетельствовали о том, что смысл подобных рассказов доступен большинству учеников, если целенаправленно проводить разбор поступков героя. Умственно отстающие школьники данной возрастной ступени могут делать элементарные обобщения на основе анализа поступков действующих лиц рассказа на морально-этические темы, употреблять названия личностных качеств.

Опираясь на возросшие возможности учеников, мы подводили их к новым обобщениям. Для этой цели подбирались вопросы, требующие от учеников ответов по ряду рассказов, сказок на морально-этические темы. Вопросы были такого характера:

- а). Какие положительные качества людей вы знаете?
- б). Какие отрицательные качества людей вы знаете?
- в). К кому из героев прочитанных рассказов, сказок относятся эти слова? (трудолюбивый, аккуратный, старательный, жадный, хитрый и т.д.).

Мы старались поощрять каждый правильный ответ ученика, привлекали внимание других учеников правильным подбором слов, чтобы отучить их употреблять слова с общим и неточным значением "хороший", плохой".

На заключительном этапе обучения создавались новые условия для актуализации усвоенной лексики названий внутренних качеств человека и других живых существ.

Учащимся были показаны диафильмы с простыми и понятными для них сюжетами, вызывающие у детей эмоциональный интерес ("Лиса и Журавль" и "Три товарища"). При разборе содержания диафильма можно было осуществлять анализ поступков действующих лиц, противопоставлять одни поступки другим и на основе этого анализа делать умозаключения, употребляя усвоенные имена прилагательные, сопоставляя положительные и отрицательные качества героя.

Таким образом, на протяжении всего процесса обучения применялись разнообразные по содержанию и форме методы и приемы, направленные не только на развитие лексического запаса имен прилагательных, но и на развитие различных сторон мышления школьников.

При разработке экспериментальных уроков мы учитывали как общие особенности умственно отсталых школьников в овладении словарного запаса имен прилагательных, так и наиболее характерные особенности отдельных учащихся. Каждый урок имел коррекционную направленность, при которой работа строилась с опорой на сохраняемые возможности детей и коррекцию их недостатков. Обучение основывалось на сознательном отборе, усвоении и употреблении в речи имен прилагательных, характеризующих внутренние качества человека и других живых существ.

Результаты экспериментального обучения

Экспериментальное обучение по описанной выше методике проводилось с учащимися III классов вспомогательной школы. Для контроля были подобраны III и IV классы примерно с таким же составом учащихся, как и в экспериментальном классе. Обучение в контрольных классах осуществлялось по общепринятой во вспомогательной школе методике.

Результаты экспериментального и контрольного обучения проверялись в конце учебного года.

Предложенные учащимися задания требовали от них умения правильно и точно подбирать слова-названия личностных качеств, противоположных или подобных по значению данным, дополнять предложения подходящими по смыслу прилагательными, сочетающимися в определенных контекстах.

Выполняя другие задания, школьники должны были понять ту ситуацию, о которой говорил экспериментатор, и исходя из нее сделать соответствующие обобщения, подбирая необходимые в данном случае слова, характеризующие человека по его поступкам, действиям, или выполнить противоположную умственную операцию: исходя из определения личностных качеств человека проанализировать его поступки, действия, а затем подобрать прилагательные.

Критериями оценки были правильность, точность и дифференцированность используемой лексики.

Анализ выполненных заданий показал, что учащиеся экспериментального класса имеют преимущества перед учениками контрольных классов не только по количеству правильных, точных ответов, но и по характеру выполнения задания. Так, в отличие от учащихся контрольного класса они в нередких случаях задумывались над выбором подходящего слова, а назвав

его, добавляли другое, более подходящее для определения того или иного признака. Они более тонко дифференцировали противоположные или сходные признаки, например: ленивый-трудолюбивый, старательный; небрежный-опрятный, аккуратный и т.д.

Подобных ответов совсем не наблюдалось у учеников не только III, но и IV классов. Ученики контрольного класса в лучшем случае называли одно подходящее по смыслу прилагательное.

У учеников экспериментального класса в процессе обучения были в основном устранены устоявшиеся речевые стереотипы — оценочные прилагательные в неточном, общем значении "хороший", "плохой". Школьники в редких случаях прибегали к употреблению этих слов и, как правило, назвав такое слово, тут же подбирали другое, более точное, соответствующее данному прилагательному, например: "человек хороший, заботливый, внимательный"; или: "плохой, злой, недобрый, сердитый" и т.д.

Учащиеся контрольных классов чаще всего, назвав одно из этих слов, считали задачу выполненной и без напоминания экспериментатора не пытались подобрать более точное слово. В большинстве случаев они подбирали прилагательные или приближенно правильно, или неправильно, неточно. Для этих школьников наиболее характерными являются ответы с употреблением прилагательных с неточными общим значением "хороший", "плохой".

Как правило, подобранные учениками экспериментального класса названия качеств человека логически сочетались в контексте. "Нина хорошо учится, потому что она старательная, трудолюбивая ученица". "А Ваня учится плохо, потому что он ленивый, небрежный ученик".

Никто из учеников контрольных классов не смог ответить подобным образом. Наиболее распространенными у них были прилагательные "хороший", "плохой", "отличник", "двоечник", "грязный", "чистый". Например: "Нина хорошо учится, потому что она отличница" (или "... хорошая ученица" и т.д.). "А Ваня учится плохо, потому что он грязнуля" (или "... двоечник, плохой ученик").

Таким образом, контекст побуждает учеников экспериментального класса на поиск нужного, наиболее подходящего прилагательного. Но для учеников контрольных классов он не служит ориентиром, помогающим в выборе нужного слова.

Сравнение показателей ответов учеников различных классов свидетельствует о том, что у школьников экспериментального

класса значительно шире запас названий личностных качеств, чем у детей контрольных классов, и что эти слова лучше дифференцируют по значению те учащиеся, с которыми проводилось обучение.

Не было существенной разницы в ответах учеников III и IV классов, находящихся на разных ступенях школьного обучения, при определении качеств человека по его поступкам, действиям. Большинство детей обоих классов не могут адекватно называть подходящие по смыслу в данной ситуации имена прилагательные. В то же время школьники экспериментального класса в большинстве случаев правильно подбирали необходимые слова и тут же уточняли их значение другим, близким по значению словом. Например: "Сергея помог бабушке донести тяжелую сумку, потому что он внимательный". Далее ученик добавляет слово "заботливый", или вежливый, внимательный и т.д. У учеников контрольных классов подобных ответов не наблюдалось. Они чаще всего называли мало подходящие по смыслу имена прилагательные, например: "Сергея помог донести бабушке сумку, потому что он честный (или "добрый", "помощливый" и т.д.).

Многие учащиеся контрольных классов называли совершенно подходящие по смыслу в данной ситуации названия личностных качеств, например: "мальчика, который защищает слабых и маленьких, можно назвать "храбрым" или "сильным", "здоровым", "смелым". Ученики контрольных классов не улавливают оттенков значения многих имен прилагательных, используемых в своей речи, в то время как умственно отсталые школьники экспериментального класса более тонко дифференцируют значение этих слов, значительно реже ошибаются в умении правильно, точно характеризовать качества человека на основе его поступков, действий.

Одно из заданий требовало от учеников выполнения противоположной умственной операции, чем предыдущие: исходя из определения внутренних качеств человека, проанализировать его поступки, действия. Учащиеся должны были представить себе, какие действия может выполнять тот человек (ученик), которого характеризует экспериментатор, и наиболее полно раскрыть содержание понятий "вежливый" и "грубый". Анализ его выполнения показал, что учащиеся экспериментального класса имеют более четкое представление о тех прилагательных, значение которых у них выяснялось. Об этом говорит количество правильных, точных отчетов учеников данного класса (50,6%) по сравнению с учащимися контрольных классов (20% - IV класс; 14,4% - III класс).

Различие между учениками экспериментального и контрольных классов в умении пользоваться именами прилагательными - названиями внутренних качеств человека наиболее отчетливо проявилось тогда, когда понадобилось на основе анализа поступков героев рассказа делать необходимые умозаключения. Их в самом контексте нет, но для них он дает конкретный материал.

Результаты выполненного задания показали, что вопросы способствовали активизации словаря имен прилагательных всех без исключения школьников и активизация словаря зависела от того, каким лексическим запасом прилагательных располагают учащиеся разных классов.

Таким образом, вопросы, активизирующие мыслительные процессы, направляющие детей на поиск нужного прилагательного, оказали неодинаковое воздействие на учащихся контрольных и экспериментального классов.

Ученикам контрольных классов они помогли назвать несколько большее количество прилагательных, чем при самостоятельном воспроизведении прослушанного текста. Но использование при этом имена прилагательные оставались, как правило, нерасчлененными, слабо дифференцированными, далеко не полны и не точно отражающими качества характера героев.

Учащиеся экспериментального класса при выполнении задания не только правильно называли больше разнообразных прилагательных, но и обнаружили умение устанавливать простейшие причинные зависимости между поступками героев и их личными качествами. На основе анализа поступков героев рассказа эти школьники, в отличие от учащихся контрольных классов, в большинстве случаев правильно делали умозаключения, используя усвоенную во время обучения лексику имен прилагательных, обозначающих названия внутренних качеств человека.

Итак, предложенная нами система словарной работы, рассчитанная на постепенное осознание и систематическое повторение усвоенной лексики в различных ситуациях с использованием жизненного опыта учеников, способствует обогащению и активизации словаря имен прилагательных, характеризующих название внутренних качеств человека. Учитывая коррекционное значение имен прилагательных - названий внутренних качеств человека для развития мышления, речи и личности умственно отсталых школьников, их подготовки к работе над образом литературного героя и к изучению грамматической темы "Имя прилагательное" в старших классах вспомогательной школы и исходя из результатов экспериментального обучения, считаем целесообразным:

- а) предусмотреть в программах по русскому языку (чтение и развитие речи) для учащихся вспомогательной школы повторяемость лексики по классам с учетом приемов и методов по обогащению, уточнению и активизации имен прилагательных;
- б) при составлении учебника по чтению более рационально подбирать и располагать в текстах лексику имен прилагательных с учетом ее повторяемости в различных контекстах;
- в) к рассказам и сказкам на морально-этические темы в учебнике по чтению больше использовать специальные вопросы и задания:
- направляющие внимание учеников на разбор поступков действующих лиц,
 - требующие оценки поступков героев,
 - активизирующие мыслительные процессы учеников, направляющие их на поиск нужного ответа путем установления простейших причинных зависимостей,
 - увязывающие личный опыт и знания учеников с содержанием читаемого,
 - побуждающие школьников к раскрытию значения слова, замене одного слова другим.

Л и т е р а т у р а

- Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний. М., 1960.
- Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956.
- Гнездилов М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. М., 1965.
- Дульнев Г.М. Об усвоении учащимися вспомогательной школы словарного состава родного языка. - В кн.: Учебно-воспитательная работа в специальных школах. М., 1952, вып. 4.
- Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы/Под ред. Ж.И. Шиф. М., 1965.
- Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М., 1977.
- Тарасенко Н.В. Обогащение устной речи учащихся младших классов вспомогательной школы именами прилагательными. Дис. канд. М., 1973.

В О П Р О С Ы П С И Х О Л О Г И И

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ХАРАКТЕРИСТИК, ВЗАИМОСВЯЗАННЫХ СО СТАТУСОМ УЧАЩИХСЯ

Т.Х. Аунануу

В последнее время много внимания уделяется проблемам взаимоотношений учащихся в массовых и специальных школах. Такой интерес естествен, так как мы считаем основной задачей нашей школы формирование личности учащихся и подготовку их к трудовой жизни в рабочих коллективах. Значимость этой задачи подчеркивалась на XXV и XXVI съездах КПСС, на июньском 1983 г. Пленуме ЦК КПСС, об этом говорится и в документах ЦК КПСС о школьной реформе.

Далее рассмотрим, какую психолого-педагогическую значимость имеют личные взаимоотношения в коллективе и статус в структуре личных взаимоотношений на развитие личности ученика.

Проблемы механизмов статусной структуры группы следует рассматривать исходя из трех основных аспектов:

1) статусная структура группы как один из основных феноменов формирования эмоционального климата и общего характера межличностных взаимоотношений;

2) статусное положение члена группы как один из важнейших факторов, влияющих на формирование его личностных качеств;

3) педагогико-психологические приемы управления коллективом на основе статусной структуры группы.

Рассмотрим несколько подробнее каждый из этих аспектов.

Большое значение в формировании психологического климата имеет, по словам А.Н. Лутошкина (1978, с. 23), складывающаяся система взаимоотношений. В каждом детском коллективе могут быть свои дружеские группировки и приятельские объединения. В тех коллективах, где преобладают доброжелательность во взаимоотношениях, симпатии и взаимопомощь, легче строятся и деловые отношения, успешнее идет процесс формирования личности. И в свою очередь, четкое взаимодействие школьников, понимание ими своих прав и обязанностей создаст необходимую почву для положительного развития взаимоотношений, для создания здорового настроения коллектива (Полозова Т.А., 1980).

С другой стороны, наличие между участниками взаимодействия негативных отношений "может привести к существенным нарушениям делового общения, которые обнаруживаются в форме преднамеренной дезинформации партнера, ухода от делового общения, увеличения доли неделового общения в общем объеме коммуникации" (Цуканова Е.В., 1981, с. 166).

Положение в группе сверстников играет большую роль в эмоциональном самочувствии и в формировании личности уже начиная с дошкольного возраста. И.С. Кон (1979, с. 59) отмечает, что с возрастом положение в коллективе приобретает еще большее значение и максимального влияния достигает у старшекласников. Данные психологии показывают, что хорошее положение в коллективе является одной из необходимых предпосылок нормального развития личности школьника. От того, какое место ученик занимает в системе отношений, зависит формирование положительных или отрицательных свойств его личности (Баркаускайте М.И., 1979, с. 186). Проанализировав различные отрицательные явления в поведении подростков, А.П. Краковский (1964, с. 17-19) показал, что они выступают как средство удовлетворения потребностей в достойном положении в коллективе сверстников. Неблагоприятное положение в классном коллективе является, по данным И.С. Кона (1978, с. 99), одной из главных причин преждевременного ухода старшекласников из школы, причем такие юноши часто попадают под дурное влияние вне школы. Известно, что неблагоприятное положение в коллективе сверстников порождает у детей тревожность в общении с людьми, неверие в доброжелательность, страх. При длительном неблагоприятии эти отрицательные эмоции могут закрепиться и превратиться в общую тревожность личности, распространяющуюся на все сферы общения человека.

Из сказанного вытекают педагогические выводы о важности и значимости для формирования личности правильной организации жизни коллектива, т.е. такой организации, при которой для каждого члена коллектива был бы создан благоприятный климат общения, обеспечивающий ему эмоциональное благополучие и предохраняющий от возникновения тревоги в ближайшем кругу общения (Кисловская В.Р., 1972, с. 25).

Опытный педагог, как отмечает Р.Ф. Савиних (1974, с. 17), не только создаст в классе атмосферу доброжелательности, дружелюбия, внимания друг к другу, но может и помочь каждому ребенку занять в коллективе место, которое соответствовало бы его индивидуальным особенностям и способствовало развитию

возможностей его личности.

Без умения оценить статус ученика в системе коллективных взаимоотношений, учителю значительно труднее найти индивидуальный подход к ребенку и помочь ему выйти из трудного положения. А.В. Киричук (1974, с. 8) подчеркивает, что знание структуры общения школьников в классе, механизмов ее развития и закономерностей функционирования является одной из основ создания благоприятных условий для гармонического развития личности школьника в коллективе. Ориентация коллективной деятельности на особенности личности каждого члена коллектива — одна необходимая ее черта. Когда педагог строит свою работу без учета этого требования, то он, как правило, опирается только на наиболее активных членов коллектива. Остальные школьники в таких случаях либо уходят из-под влияния классного коллектива и ищут сферу приложения своих сил и интересов вне школы, либо начинают отставать в развитии, в совершенствовании отдельных сторон личности.

Коллективная деятельность, рассчитанная главным образом на интенсивную работу благополучных, активных членов коллектива, опасна и для них самих. Она может исказить и тормозить темпы, формы и результаты их индивидуального развития, так как, с одной стороны, эти школьники гораздо больше отдадут, чем получают, а с другой, — всегда искусственно поддерживается их предельно высокая самооценка.

Изложенное позволяет утверждать, что опора на наиболее влиятельных и авторитетных учащихся — одно из важных условий успешного руководства классным коллективом. С.Л. Кричевский (1979, с. 15) отмечает, что на практике это означает то, что, формируя актив класса, педагог должен в первую очередь стремиться вовлечь в него действительно уважаемых и авторитетных учеников, тесный контакт с которыми позволил бы ему с максимальным эффектом организовать воспитательную работу в коллективе. В таком случае система классного лидерства могла бы служить весьма действенным каналом педагогического влияния, а лидер выполнял бы своеобразную функцию проводника воспитательных воздействий учителя.

Однако использование учителем классного лидерства как эффективного рычага воспитательной работы возможно лишь при условии хорошего знания структуры данного явления.

Л.И. Новикова (1978, с. 62) подчеркивает, что класс только тогда может считаться истинным коллективом, когда его формальная и неформальная структура не противоречат, а вза-

имно дополняют друг друга, когда официальные лидеры коллектива имеют высокий статус в сфере личных отношений. В группе, в которой руководитель (роль в системе официальных отношений) одновременно выступает и в роли лидера (роль в системе неофициальных отношений), удовлетворенность групповым членством будет выше, чем в группе, в которой роль лидера реализуется кем-либо из подчиненных.

Процесс формирования лидера связан со всеми аспектами формирования личности. Таким образом, в личности лидера, формирующейся через доминанты, психические состояния и процессы, совокупность внутренних условий всегда связана и во многом зависима от воздействия внешней среды; формирование лидера связано с его социальной жизнью (Жеребова Н.С., 1973, с. 61). Анализируя большой экспериментальный материал, А.Киричук (1964, с. 19) пришел к выводу, что организуя соответствующим образом игровую, трудовую, учебную деятельность, педагог имеет возможность подкрепить желаемые взаимоотношения, или тормозить нежелательные, складывающиеся под влиянием окружающей среды. Задача заключается в такой организации общественно полезной деятельности в условиях детского коллектива, которая обеспечивала бы обобщенное отношение детей к общему делу. Как подчеркивает Д.И. Фельдштейн (1977, с. 93), именно "в этом случае происходит формирование нового человека, для которого общественное дело - потребность". Поэтому необходимо, развивая самоуправление детского коллектива, формировать отношения детей не только к цели данного коллектива, но и к общему делу вообще".

Повышение эффективности воспитания, руководства людьми требует обеспечения каждому человеку условий, при которых максимально раскрываются его задатки, развиваются способности. Здесь наряду с объективными условиями большую роль играют субъективные факторы, прежде всего глубокое знание руководителями первичных коллективов внутреннего содержания, психологической структуры и личностных детерминантов самутверждения, его динамики в целях осуществления правильного регулирующего воздействия на него. Задача воспитания всесторонне развитых людей предполагает формирование таких качеств личности, которые обеспечивают максимальное использование сил и возможностей каждого. Поэтому одна из важнейших забот социалистического общества, отмечает В.Б. Абдрахманова (1976, с. 138), состоит в том, чтобы воспитать будущее поколение творчески активным, оптимистически настроенным, сосредото-

точить усилия на поисках тех условий, которые способствуют воспитанию психологически здоровой личности.

На основании проведенного нами эмпирического исследования, результаты которого описывались и в других работах автора данной статьи, опубликованных в "Ученых записках ТГУ" № 521 (1980), № 559 (1981), № 636 (1983), в журналах "Вопросы психологии" (1983, № 5), "Советская школа" (1983, № 2, 1983, № 8) и т.д., разработаны следующие рекомендации, направленные на оздоровление социальной среды, формирование положительных отношений в классе.

1. Одним из критериев, обеспечивающих целенаправленное формирование каждой отдельной личности и коллектива в целом, может быть информационная компетентность педагога, которая заключается прежде всего в знании реальной структуры делового и эмоционального общения в коллективе.

2. Педагогу необходимо активно включаться в подготовку и проведение выборов классного актива. Однако делать это нужно деликатно, ни в коем случае не прибегать к различного рода прямому или косвенному давлению, а ограничиваться советами, разъяснениями. Если педагог пользуется уважением у учащихся, то к его мнению прислушиваются, принимают и учитывают.

3. Без сомнения, нужно учитывать, какова направленность деятельности учеников с высоким статусом, какие цели и стремления они пропагандируют в группе. Если они имеют положительную направленность — благоприятно влияют на коллектив, способствуют формированию хороших взаимоотношений в группе, то классный руководитель может смело опираться на них в своей воспитательной работе. Не все ученики с высоким статусом должны стать официальными руководителями-функционерами, но их необходимо активно привлекать к подготовке мероприятий, проводимых в коллективе.

Когда направленность ученика с высоким статусом не является положительной, учитель сталкивается с очень серьезными и сложными проблемами. В таком случае ему необходимо переориентировать лидера, изменить характер его воздействия, которое он оказывает на группу. Однако это нужно делать очень тактично, осторожно, чтобы не настроить против себя весь класс.

4. Очень важным является формирование у учащихся активной жизненной позиции. Одним из возможных способов достижения этого является активизация жизни всего класса путем вовлечения в деятельность классного актива всех учащихся. С

этой целью необходимо периодически целенаправленно менять состав классного актива, дополнять его новыми членами. В то же время нужно планировать систему внутриклассной деятельности так, чтобы бывшие активисты, выведенные из состава официального актива, не оставались в стороне от жизни и деятельности класса. В активную деятельность нужно вовлекать и пассивных учащихся, менее самоуверенных и малоактивных среди одноклассников, давая им посильные, соответствующие их способностям общественные поручения, позволяя им тем самым добиваться успеха, чтобы опираясь на него, почувствовать собственную полезность в коллективе.

Считаем целесообразным, чтобы каждый ученик, разумеется, соответственно своим способностям, имел общественное поручение.

5. При формировании межличностных отношений необходимо направлять классный коллектив на признание каждого его члена, давать справедливую и принципиальную оценку той или иной деятельности с учетом индивидуальных возможностей каждого.

6. Учитель должен знать и ценностные устои своего класса, чтобы внедрять в них нормы социалистического общежития, сосредоточивать особое внимание на отношении учащихся к труду и учебной деятельности.

7. Очень важно знать, кто отвергнут одноклассниками, так как именно они могут с легкостью подвергнуться дурному влиянию вне школы. Вовлечение их в жизнь класса, изменение их направленности и уклада жизни — это важнейшие задачи нравственного и идеологического воспитания в советской школе.

Л и т е р а т у р а

Абдрахманова В.Б. Зависимость самооценки от интраличностного и интерличностного сравнения детей. — Вопросы психологии, 1975, № 5, с. 138-141.

Баркаускайте М.М. Об исследовании связей между статусом и участием подростков в малой группе. — В кн.: Взаимоотношение коллектива и личности. Таллин, 1979, с. 186-192.

Жеребова Н.С. Лидерство в малых группах как объект социально-психологического исследования. — В кн.: Руководство и лидерство (опыт социально-психологического исследования). Л., 1973, с. 54-63.

Киричук А.В. Формирование коллективных взаимоотношений между

- учащимися начальных классов в процессе деятельности: Автореф. дис. канд. Киев, 1964. - 19 с.
- Киричук А.В. Положение детей в системе общения в классном коллективе. - В кн.: Проблемы общения и воспитание /Под ред. Л.А. Бугевоу и др. Тарту, 1974, ч. II, с. 8-16.
- Кириловская В.Р. Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении (в возрастном плане): Автореф. дис. канд. М., 1972, - 26 с.
- Кон И.С. Психология юношеского возраста.-М.: Просвещение, 1979. - 175 с.
- Краковский А.П. Психологические основы индивидуального подхода к младшему подростку: Автореф. дис. канд. М., 1964. - 19 с.
- Кричевский Р.Л. Социально-психологические аспекты руководства классным коллективом. - Вопросы психологии, 1979, № 2, с. 150-155.
- Лутошкин А.Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива. М., 1978. - 48 с.
- Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива: Вопросы теории. - М.: Педагогика, 1978. - 144 с.
- Полозова Т.А. Методические проблемы изучения межличностного конфликта в группе. - Вопросы психологии, 1980, № 4, с. 123-129.
- Савиних Р.Ф. Формирование коллективных отношений перво-классников в процессе общения. - В кн.: Проблемы общения и воспитание/Под ред. Л.П. Бугевоу и др. Тарту, 1974, ч. II, с. 8-16.
- Фельдштейн Д.И. Психологические особенности детского коллектива и формирования коллективистических качеств личности детей школьных возрастов. - Вопросы психологии, 1977, № 2, с. 83-95.
- Пуканова Е.В. Влияние межличностных отношений на процесс общения в условиях совместной деятельности. - В кн.: Проблема общения в психологии/Под ред. Б.Ф.Ломова. - М.: Наука, 1981, с. 148-167.

ДЕТЕРМИНАНТЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО СТАТУСА СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Т.Х. Аунануу

В "Основных направлениях реформы общеобразовательной школы" сказано: "Курс партии на планомерное и всестороннее совершенствование развитого социализма, более полное раскрытие его гуманистической природы, дальнейшее повышение творческой активности человека выдвигает перед советской школой большие ответственные задачи... Реформа школы... имеет своей целью поднять ее работу на новый качественный уровень, соответствующий условиям и потребностям общества развитого социализма. Это дело большой важности, затрагивающее интересы каждой семьи, всего советского народа"^{*}. В реформе современной советской школы конкретизируются задачи, поставленные партией, и разрабатываются основные направления и пути их реализации.

Успешность решения задач, стоящих перед школой, зависит от многих факторов, среди которых особую роль играют детские коллективы. Поскольку учащиеся приобретают в коллективе тот или иной статус (а статус может оказывать влияние на формирование личности ученика: одноклассники пытаются подражать учащимся с высоким статусом, желают быть похожими на них, учащиеся с высоким статусом воздействуют на различные стороны жизни коллектива), то каждому педагогу-воспитателю необходимо знать, какие факторы обуславливают приобретение того или иного статуса. Однако до сих пор исследование этой проблемы носит довольно односторонний характер: основное внимание уделяется изучению влияния разнообразных личностных свойств на статус учащихся. Но различные свойства личности — не первичные, исходные детерминанты статуса. Формирование личности обуславливается социальной средой, в которой происходит ее развитие, и укладом жизни людей, с которыми она обращается. Между тем до настоящего времени не изучено, воздействуют ли различия в укладе жизни учащихся на межличностный статус школьника. Незнание этого аспекта проблемы су-

^{*} Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы. — Правда, 1984, 22 апр.

шественно затрудняет целенаправленное формирование личности в коллективе и через коллектив.

Педагоги должны знать и учитывать особенности уклада жизни как учащихся, предпочитаемых сверстниками, так и отвергаемых ими, чтобы иметь возможность при необходимости внести поправки в их моральные устои, препятствуя тем самым интериоризации отрицательных явлений, встречающихся в укладе жизни некоторых учащихся.

Актуальность изучения уклада жизни учащихся как детерминанта межличностного статуса обусловливается двумя существенными обстоятельствами: 1) в процессе идентификации с учащимися, имеющими высокий статус, перенимается и их уклад жизни (включая его отрицательные стороны), а уклад жизни учащихся с низким статусом отвергается полностью (вместе с положительными элементами в нем); 2) сформировавшийся в юношеском возрасте уклад жизни носит очень устойчивый характер и зачастую может сохраниться у человека и в зрелом возрасте.

Цель исследования состояла в изучении факторов, влияющих на статус учащихся старших классов. Здесь внимание обращается прежде всего на особенности уклада жизни учащихся с различным статусом как на возможные детерминанты статуса. Из традиционно изучаемых личностных параметров как факторов, влияющих на статус, более основательно рассматривались социально-перцептивные умения, конкретизирующиеся в способности учащихся оценивать свое положение и статус одноклассников в системе межличностных отношений классного коллектива.

Исследование проводилось в 45 старших классах 7 средних школ Эстонской ССР. Общий объем эмпирической выборки - 1463 учащихся.

Использовались следующие методы исследования: 1) социометрический тест выбора и перцепции с семью различными критериями; 2) составление аутосоциограмм самими испытуемыми; 3) сочинение по заданному плану на тему "Мой лучший друг"; 4) тест для исследования уклада жизни; 5) беседы с педагогами и отдельными учениками; 6) данные классных журналов.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что группа среднего статуса включала наибольшее количество учащихся (в среднем 55,3%), учащихся с низким статусом оказалось в среднем 31,4% и с высоким статусом - 13,3%. Причем учащиеся с низким статусом больше всего выделялись по деловым критериям. Это говорит о том, что многие учащиеся не входят в число организаторов-активистов. Среди учащихся с

высоким статусом преобладают юноши (72,09%) по деловым критериям и 54,54% по эмоциональным критериям от всего состава учащихся с высоким статусом. В группе учащихся с низким статусом существенных различий по половому признаку не отмечалось.

Самыми значимыми детерминантами статуса оказались такие компоненты уклада жизни учащихся, как культурный уровень семьи и активность жизненной позиции.

Культурный уровень является одним из проявлений синтеза составных частей уклада жизни семьи (домашние условия, социальное положение, род занятий, уровень образования родителей и т.д.), в значительной мере влияющим на жизненный путь ребенка. Помимо сознательного, целенаправленного воспитания, которое дают ему родители, на него воздействует вся внутрисемейная атмосфера, формируя качества и свойства его личности, его отношение к труду, другим людям, общественной деятельности, влияя на его личный стиль жизни.

Таким образом, домашний культурный уровень, атмосфера в семье и т.д., предомыляющиеся в стиле жизни ученика, воспринимаемом и оцениваемом сверстниками, оказывают косвенное, однако бесспорное влияние на приобретение им статуса в коллективе.

Практически нет ни одного социального или психологического аспекта поведения юношей, который не зависел бы от их семейных условий. Домашний культурный уровень создает условия для формирования общего культурного уровня и интеллектуального развития. Результаты данного исследования говорят о том, что у учеников с высоким статусом дома много книг, они интересуются музыкой. Родители учеников с высоким статусом образованнее родителей низкостатусных учащихся (образование родителей учеников с высоким статусом в среднем II классов, а родителей учеников с низким статусом в среднем 8-9 классов). Родителями высокостатусных учащихся создана благоприятная для развития личности домашняя атмосфера: на вопрос, бывают ли у них иногда дома разногласия и ссоры, утвердительно ответило 28,2% опрошенных с высоким статусом и 51,43% с низким статусом. Ученики с высоким статусом, как правило, обладают более разносторонними занятиями, используемыми ими в совместной деятельности коллектива, высказывают идеи о том, как сделать жизнь коллектива более интересной, быстрее находят пути и способы решения задач, стоящих перед коллективом. Такой комплекс знаний и умений реализуется в

качестве полезного вклада ученика в жизнь коллектива, ибо он удовлетворяет потребность учащихся юношеского возраста в более содержательной жизни, приобретает ценностную значимость и тем самым начинает оказывать влияние на статус школьника среди сверстников. В то же время неблагоприятная семейная атмосфера, несомненно, также оказывает определенное, зачастую негативное, влияние на личность и статус ученика.

Духовное развитие старшеклассников во многом зависит от характера их взаимоотношений с родителями. Зная внутренний мир своего ребенка и чутко откликаясь на его проблемы, родители тем самым формируют его самосознание и коммуникативные качества. Так, родители учащихся с высоким статусом проявляют живой интерес к знаниям своих детей. Они часто общаются со своими детьми, интересуются их школьной и личной жизнью, беседуют с ними и на международные темы и т.д. (см. рис. I).

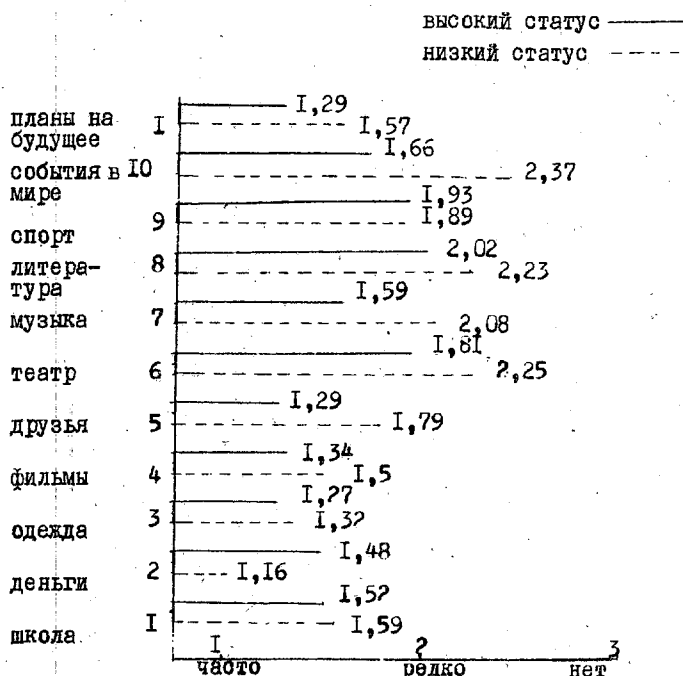


Рис. I. Темы бесед с родителями (средний индекс).

Культурный уровень семьи влияет на формирование ценностной ориентации, интересов и направленности личности ученика. Полученные данные свидетельствуют о наличии у высокостатусных учащихся гораздо более развитых духовных интересов, чем у их низкостатусных одноклассников. Материалы исследования обнаруживают также во всех классах несомненную связь между статусом учащихся и их отношением к учебе. Так, обычно большую часть домашних заданий выполняют 83% учащихся с высоким статусом и только 24% учащихся с низким статусом. Успеваемость учащихся с высоким статусом, как правило, средняя или выше средней для данного класса, а у учеников с низким статусом успеваемость ниже среднеклассного показателя. Можно отметить, что в средней школе хорошая успеваемость, являющаяся для учащихся своеобразным индикатором хороших умственных способностей, силы воли и устойчивости стремлений, высоко ценится старшеклассниками. В то же время низкая успеваемость ученика вызывает пренебрежение и высокомерное отношение к нему, обуславливая, наряду с другими факторами, низкий статус.

Чтение, несомненно, одно из условий повышения учащимися своего культурного уровня, которое в свою очередь может, как показывают полученные данные, явиться детерминантом статуса. Учащиеся всех статусных групп в одинаковой мере интересуются литературой, но ученики с высоким статусом читают газеты и журналы больше, чем ученики с низким статусом (2 или более 2 газет или журналов читает 72,7% высокостатусных учащихся и 33,5% низкостатусных учащихся, 0,17% высокостатусных и 29,4% низкостатусных учащихся почти совсем не читают газеты и журналы). Поэтому вполне естественно, что одноклассники характеризуют учащихся с высоким статусом как умных людей, с широким кругозором. Вероятно, качество информированности значимо для старшеклассников, так как в юношеском возрасте потребность в получении разносторонней информации об окружающем мире чрезвычайно велика, поскольку в этом возрасте человеку особенно свойственны размышления о себе, поиски собственного "я", цели и смысла жизни и т.п. (Кон И.С., 1979, Мудрик А.В., 1979, Шумилин Е.А., 1982 и др.).

Выяснилось, что значительное влияние на статус учащегося оказывает активность его жизненной позиции. Как правило, высокостатусные учащиеся, по сравнению с низкостатусными, характеризуются гораздо более активным участием в делах школы, во внешкольных мероприятиях. Так, например, 57,6% высокоста-

тусных учащихся увлекаются спортом, среди низкостатусных таких учащихся только — 22,7%; концерты посещают 64,6% высокостатусных и 41,9% низкостатусных учащихся, в течение полугодия учащиеся с высоким статусом посещают театр в среднем 3,8 раза, а учащиеся с низким статусом в среднем 1,8 раза и т.д.

Очень престижным для юноши или девушки является хорошее умение модно танцевать. Отсутствие подобного умения часто воспринимается как отсталость от жизни. Большая часть учащихся с высоким статусом (94,0%) часто ходит на танцевальные вечера, учащиеся с низким статусом посещают танцевальные вечера значительно реже (39,9%).

Учащиеся с высоким статусом свободное время часто проводят вместе со своими друзьями (88,2%), они являются инициаторами проведения различных содержательных и интересных для одноклассников совместных мероприятий. Видимо, именно большая социальная активность высокостатусных школьников позволяет им внести более высокий ценностный вклад в жизнедеятельность коллектива (а тем самым и приобрести соответствующий статус).

Результаты исследования свидетельствуют о том, что учащиеся с низким статусом не столь активны в общении со сверстниками. Они гораздо больше времени проводят у телевизора, чем высокостатусные школьники (соответственно в среднем 1,75 и 3,8 часа в день), их устраивает такое пассивное, даже потребительское времяпрепровождение, что в свою очередь влияет на их взаимоотношение с одноклассниками, снижает их статус. Приведенные данные свидетельствуют о том, что учащиеся с низким статусом "неуютно" чувствуют себя в своем классном коллективе (лишь 18,98% учеников с низким статусом ответили, что им нравится их класс), причем такие юноши нуждаются в особом внимании со стороны классного руководителя, так как они, по данным исследователей (Алемаскин М.А., 1971, Подонский И.С., 1978 и др.), часто попадают под дурное влияние вне школы.

Чтобы узнать, какие черты характера и свойства личности представляют ценность для старшеклассников, учащимся предлагалось обосновать свой выбор по всем критериям теста. Выяснилось, что нет существенных различий между ответами учащихся с высоким и низким статусом, но обоснование выбора тесно связано с его видом. Если по эмоциональным критериям преобладают такие обоснования, как "мы друзья", "мы в хороших взаимоотношениях", "он (она) мне самый близкий человек"

(в среднем 42,69%) и "мы всегда бываем вместе" (в среднем 25,66%), то по деловым критериям в качестве обоснований берутся такие черты характера и свойства личности как "имеет организаторские способности", "готов прийти на помощь", "обладает разносторонними знаниями", "заслуживает доверия" (78,84%).

В сочинении "Мой лучший друг" учащиеся также описывали наиболее значимые для них черты характера и свойства личности своего друга. Выяснилось, что на первом месте по числу упоминаний оказались качества, которые непосредственно проявляются в общении, и общая положительная оценка сверстника как товарища и друга (32%), на втором месте была оценка эмоционально-волевых черт (23%), на третьем - интеллектуальные черты (19,7%), на четвертом - внешность и одежда товарища (11,8%), что особенно характерно для девушек. Сочинения оставили впечатление, что большинство учащихся идеализирует своего друга.

Как показывают результаты исследования, одним из факторов, влияющих на статус учащегося, является умение адекватно воспринимать структуру межличностных отношений в классе.

Общим для всех статусных групп является то, что учащиеся переоценивают свои отношения, хотя школьники с высоким статусом получают положительных оценок выбора больше ожидаемых (ожидали в среднем 5,6 выбора, получили 6,5), но не всегда от тех, от кого предполагали. Коэффициенты адекватности, хотя и коррелируют со статусом, у всех статусных групп довольно низкие (у учеников с высоким статусом 0,66, со средним статусом 0,51 и с низким статусом 0,23). Адекватность оценки собственных отношений не зависит от пола и возраста оценивающего старшеклассника, однако положительные отношения как юношами, так и девушками оцениваются более адекватно, чем отрицательные.

На основании аутосоциограмм определялись восприятие и оценка собственного положения в общей структуре взаимоотношений.

Отметим, что хотя ученики с высоким статусом часто недооценивали занимаемое положение в классе, ни один из них не отнес себя к низкостатусной группе. Учащиеся с низким статусом, как показало исследование, или не умеют, или не желают определять свой статус как низкий: 33,5% из переоценивающих определили свое положение как высокий статус, а 65,5% - как средний статус.

Таблица I

Адекватность восприятия собственного статуса (%)

Статус	адекватно	переоценка	недооценка
Высокий	32,3	-	67,7
Средний	55,2	27,8	17,0
Низкий	0,9	99,1	-

Выяснилось, что ученики с высоким статусом точнее воспринимают взаимоотношения и статус одноклассников (см. табл. 2).

Таблица 2

Определение статуса одноклассников (%)

С т а т у с	Высокий статус		Низкий статус	
	адекватно	неадекватно	адекватно	неадекватно
Высокий по деловым критериям (ВСДК)	75,3	24,7	68,7	31,3
Высокий по эмоциональным критериям (ВСЭК)	51,5	48,5	44,8	55,2
Низкий по деловым критериям (НСДК)	49,6	50,4	32,7	87,3
Низкий по эмоциональным критериям (НСЭК)	47,5	52,5	31,6	68,4

Как видно, при определении статуса одноклассников лучше других ориентировались во взаимоотношениях класса ученики с высоким статусом по деловым критериям. В то же время различия между результатами статусных групп по эмоциональным критериям статистически незначимы.

На основании двух критериев ("Выбор руководителя экскурсии" и "Команда для участия в викторине") школьникам предлагалось оценить положение одноклассников исходя из отношения всей группы к ученику. В названных тестах стоял дополнительный вопрос: "Как ты считаешь, кого в действительности выберет класс?"

Таблица 3

Определение статуса одноклассников, исходя
из позиции группы (%)

Статус	Ответственный за экскурсию		Команда викторины	
	адекватно	неадекватно	адекватно	неадекватно
ВСЭК	52	48	23	77
ВСДК	58	44	22	78
НСЭК	28	72	18	82
НСДК	31	69	19	81

Таблица 3 свидетельствует о том, что учащиеся с высоким статусом определяют положение своих одноклассников в группе довольно адекватно. Однако более часто это происходит при определении ответственного за экскурсию. По-видимому, это обусловливается тем, что в состав команды для участия в викторине могут входить люди с довольно различными способностями и знаниями, а роль их неопределенна, в то время как роль ответственного за экскурсию более четко определена и более привычна, более знакома (просто должен быть авторитетный вожак, обладающий хорошими организаторскими способностями и т.д.). С выбором такого человека старшекласники, в том числе и учащиеся с низким статусом, справляются лучше, чем с выбором члена в команду для викторины.

Адекватность восприятия структуры взаимоотношений в классе учениками с высоким статусом можно объяснить следующими причинами. Как уже отмечалось, ученики с высоким статусом имеют активную жизненную позицию, они энергичны и всегда готовы действовать, организовывать, у них широкий круг общения. Таким образом "эмпирическая база" для развития обобщенного знания людской психологии становится у них шире (Бодалев А.А. 1970, с. 127). У них развивается умение все более глубоко и правильно расшифровывать психологический подтекст сложных действий и поступков, объективно оценивать одноклассников. Однако расширяющаяся практика повседневного совместного труда, учения, отдыха учащегося не только непрерывно обогащает его впечатления о других людях и заставляет его размышлять об их поступках и поведении, но и постоянно побуждает ученика с высоким статусом к активному применению формирующихся знаний в общении, и она же на каждом шагу подсказывает ему, какие из обобщений и оценок верны, а какие

ошибочны (Бодалев А.А., 1982, с. 195). Такие перцептивные умения помогают ученику с высоким статусом успешно бороться с одноклассниками и, несомненно, являются детерминантом статуса.

На основе результатов эмпирических данных можно сделать следующие выводы:

1. Межличностный статус учащихся существенным образом детерминируется особенностями их уклада жизни. Уклад жизни учащихся с высоким статусом, как правило, характеризуется активной жизненной позицией; учащимся с низким статусом преимущественно свойственны черты пассивной, потребительской жизненной позиции.

2. Статус учащихся в значительной мере связан с культурным уровнем семьи и заинтересованностью родителей в воспитании своих детей.

3. Приобретение того или иного статуса учащимися старших классов в значительной мере детерминируется с социально-перцептивными умениями, конкретизирующимися в адекватности перцепции им своего статуса, а также статуса и отношений одноклассников в системе межличностных взаимоотношений.

Литература

- Алемаскин М.А. Межличностные отношения трудновоспитуемых школьников в коллективе класса. - В кн.: Проблемы социальной психологии. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971, с. 160-163.
- Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. - 135 с.
- Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. - 199 с.
- Кон И.С. Психология юношеского возраста. - М.: Просвещение, 1979. - 175 с.
- Мудрик А.В. О подготовке школьников к общению. - В кн.: Проблемы подготовки к общению. Таллин, 1979, с. 9-17.
- Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы. - Правда, 1984, 22 апр.
- Полонский И.С. Активность личности в групповом общении и формы ее проявления. - В сб.: Психология возрастных коллективов. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978, с. 8-10.
- Шумилин Е.А. Психологическая характеристика личности старшеклассника. - Вопросы психологии, 1982, № 5, с. 72-79.

ЗАВИСИМОСТЬ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЦЕПЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ШКОЛЬНИКОВ ОТ СФЕРЫ И СПОСОБА ВОСПРИЯТИЯ

Э.А. Вейтар

В последнее десятилетие значительно повисился интерес к проблеме личных взаимоотношений аномальных школьников. Основное внимание уделяется выявлению статусной структуры коллектива. Значительно меньше работ посвящено изучению рефлексии и перцепции межличностных взаимоотношений. При определении мотивов и осознанности ценностного содержания личных взаимоотношений указывается на ряд факторов, влияющих на положение учащихся в коллективе, — на успеваемость, степень дефекта, пол, некоторые качества личности (трудолюбие, доброта и др.). Однако до настоящего времени фактически нет исследований, посвященных изучению зависимости адекватности перцепции и рефлексии межличностных отношений от сферы (учебная деятельность, личные взаимоотношения) и способа восприятия (вербальные, невербальные средства общения), т.е. более глубокому изучению содержательной стороны механизмов перцепции и рефлексии отношений.

Формирование перцептивных процессов, обуславливаемое спецификой деятельности и особенностями актуализации отношений в различных сферах общения, а также индивидуальными особенностями развития личности коммуникатора (нормальный, аномальный; специфика аномалии: слабослышащий, глухой, слепой и т.д.), происходит неравномерно. В формировании межличностных отношений и их оценки учащимися существенная роль принадлежит общению. Дети, имеющие нарушения слуха, затрудняются в общении, что обусловлено неполнотой их восприятия устной речи, а также вторичным отставанием в речевом развитии. Это в свою очередь затрудняет и осложняет контактирование с партнером, заставляя прибегнуть к более интенсивному использованию невербальных средств общения, вносит специфические особенности в осознание и осмысление отношений. Обучение в школе-интернате ограничивает сферу общения таких учащихся и усиливает воздействие педагогов на формирование перцепции и

рефлексии школьников в роли ученика, формированию адекватности восприятия и оценки личных взаимоотношений уделяется значительно меньше внимания.

Исходя из вышесказанного возникает вопрос, наблюдаются ли у слабослышащих учащихся различия в адекватности перцепции отношений в зависимости от сферы общения и возможных способов восприятия более внешних качественных проявлений взаимоотношений и осознаваемости их содержательной стороны, ибо только знание таких механизмов позволит педагогам целенаправленно и сознательно направлять формирование перцепции и рефлексии слабослышащих школьников.

В результате комплексного изучения особенностей основных параметров восприятия и оценки характера межличностных отношений и представлений о дружбе и дружеских отношениях у слабослышащих школьников VI-XII классов были выявлены и некоторые зависимости адекватности перцепции и рефлексии межличностных отношений от сферы (учебная деятельность, личные взаимоотношения) и способа (вербальные, невербальные средства общения) восприятия. Результаты анализа экспериментального материала сравнивались с соответствующими данными о слышащих школьниках VI-VIII классов.

Обобщая результаты исследования особенностей рефлексии и перцепции у слабослышащих школьников, отметим прежде всего то, что в характере восприятия и понимания межличностных отношений у слабослышащих учащихся обнаруживаются те же зависимости, что и у слышащих. Учащиеся наиболее адекватно оценивают отношения к ним близких людей, для них значимых (средний коэффициент адекватности 0,65). Наименее адекватно воспринимаются те межличностные отношения одноклассников, которые не значимы для данного человека (средний коэффициент адекватности 0,3). Точнее воспринимаются взаимоотношения в классах, где учащиеся объединяются в большие группировки на основе товарищеских отношений.

Умение правильно воспринимать и понимать другого человека представляет собой очень сложный процесс, оно формируется постепенно в соответствии с накоплением жизненного опыта, опыта общения. Некоторые различия в результатах, показанных слышащими и слабослышащими школьниками, проявляются в том, что степень адекватности рефлексии и перцепции у слышащих школьников несколько выше, чем у слабослышащих.

Вособще школьники затрудняются в адекватной перцепции и рефлексии межличностных отношений (коэффициенты адекватности

в пределах 0,3-0,4). Однако совершенно иначе обстоит дело с умением воспринимать и оценивать слабослышащими успеваемость ($r = 0,96$), поведение ($r = 0,94$) и внешность ($r = 0,85$), параметры, характеризующие роль ученика. В этой сфере степень адекватности рефлексии и перцепции зачастую достигает максимума.

При сравнении названных данных нужно принять во внимание то обстоятельство, что рефлексия развивается неравномерно во всех сферах отношений и деятельности человека. Важно, что именно становится объектом рефлексии: собственные отдельные внешние действия или поступки, или внутренние мыслительные операции и т.д. Развитие рефлексии в сфере актуальных для индивида проблем происходит быстрее. Познавание личности другого человека, осознание значимости собственной личности, понимание межличностных отношений — все это очень сложно и достигается значительно позднее, чем познание внешнего, видимого. У слабослышащих происходит становление адекватной рефлексии и перцепции несколько замедленное, чем у слышащих, обусловливаясь спецификой дефекта (меньшим опытом общения, несовершенством средств общения и т.д.). Однако при специальном систематическом целенаправленном педагогическом воздействии, учитывающем все разнообразие отношений и действий, входящих в сферу повседневной жизни учащихся подросткового и юношеского возраста, можно ускорить формирование умения воспринимать и оценивать человека человеком. Высокая адекватность рефлексии и перцепции параметров, характеризующих роль ученика (успеваемость, поведение, внешность), являющаяся результатом повседневной работы педагогов, позволяет предположить, что при соответствующем специальном воздействии на формирование восприятия межличностных отношений, можно достичь высокой адекватности и в сфере межличностных отношений. Нужно обучать не только средствам общения, но и формам общения, научить понимать сущность и истинное содержание межличностных отношений. Только в общении и через общение в коллективе можно развить все богатство качеств личности.

Рассматриваемая выше степень адекватности оценок межличностных отношений, выражаемая соответствующими коэффициентами, отражает лишь внешнюю сторону восприятия человека человеком, внутренняя, содержательная сторона которого характеризуется осознаваемостью, осмысленностью. Обобщенные знания о другом человеке зависят от характера его коммуникаций с

другими людьми. Но характер коммуникаций зависит в свою очередь от степени владения общими средствами общения. Арсенал средств общения довольно разнообразен, но самым главным орудием общения является повседневный язык. Успех конкретного индивида в понимании другого человека и самого себя зависит от богатства словарного состава, от словарного запаса и активности употребления слов в процессе общения, а также от "смысловых" структур употребляемых слов (Тойм К., 1974). Следовательно, одной из основных предпосылок тонкого и точного восприятия всей глубины внутренних качеств и свойств личности, оценки взаимоотношений и понимания истинного содержания настоящей дружбы является своевременное развитие речи коммуникатора, происходящее в процессе активного общения. Выполнение именно этого условия протекает у слабослышащих и глухих детей совершенно своеобразно, обуславливая и своеобразие в содержательной стороне восприятия человека человеком.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что как дети с нарушенным слухом, так и слышащие школьники дружат в основном со сверстниками, которые могут быть на 1-2 года моложе или старше их. Они относительно постоянны в дружбе, в подростковом возрасте предпочитают представителей того же пола. Подростки, юноши и девушки ценят в друге такие качества личности, как доброта, готовность помочь, верность, приветливость и т.д. По мере взросления слабослышащие начинают более глубоко и точно чувствовать сущность дружеских отношений. Однако, несмотря на такое сходство в представлениях о дружбе и дружеских отношениях, отмечается и некоторое своеобразие в их формировании. Прежде всего нужно отметить, что слабослышащие затрудняются в обосновании сделанных выборов, они приводят ряд однообразных пояснений. В описаниях друга зачастую наблюдается излишняя детальность и ситуативность. Слабослышащие начинают несколько позднее чем слышащие понимать главное содержание дружеских отношений, точнее выделять среди многих положительных качеств человека именно те, которые характеризуют его как хорошего друга. Слабослышащие менее полно характеризуют внутренние качества человека, чем слышащие.

Таким образом, подводя итоги сравнения результатов исследования адекватности рефлексии и перцепции взаимоотношений и особенностей развития представления о дружбе и друже-

ских отношениях слабослышащих школьников с соответствующими данными о слышащих учащихся, можно прийти к выводу, что учащиеся с нарушенным слухом отстают от своих слышащих сверстников прежде всего в усвоении существенных сторон понятия дружба. Более-менее удовлетворительная адекватность восприятия внешних проявлений межличностных отношений обуславливается не столько глубоким пониманием их содержательной сущности, сколько умелым использованием дополнительных невербальных средств общения. Невербальные компоненты общения выступают значимым фактором активности личности в условиях общения и взаимной деятельности. Невербальные компоненты ситуативно включены в межличностное общение и несут не только семантическую нагрузку, но и обеспечивают взаимный эмоциональный контакт, порождающий дополнительные стимулы активности личности. Эмоциональный контакт определяет своеобразные психологические условия порождения общего смыслового контекста, обеспечивающего возможности взаимопонимания и адекватных оценок партнеров по общению и взаимной деятельности (Матюшкин А.М., 1979). Формирование более глубокого понимания таких сложных человеческих отношений, как дружба и товарищество требует не только усвоения соответствующего словарного запаса, но и широкого круга общения, активного участия в нем индивида, постоянного осмысления и анализа различных ситуаций общения, оценки коммуникаторов и их поведения. По-видимому, самостоятельное решение такой сложной задачи для детей с нарушенным слухом оказывается слишком трудным.

В заключение нужно отметить, что на основе проведенных исследований, результаты которых описывались и в предшествующих работах (статья, диссертация) автора данной статьи, можно с полной уверенностью сказать о зависимости адекватности перцепции и рефлексии от актуальности сферы деятельности и способа восприятия отношений. Нет сомнения в том, что невербальные средства общения дополняют и облегчают восприятие более внешних проявлений межличностных отношений. Однако их значимость в формировании содержательной стороны таких сложных человеческих отношений как дружба и товарищество, требующей высокого уровня словесно-логического мышления, богатого словарного запаса и большого опыта общения, до настоящего времени еще совершенно не ясна и требует дальнейшего изучения, ибо только хорошее знание всех аспектов и зависимостей между способами восприятия человека человеком и

его содержательной стороной позволит разработать в специальных школах для детей с нарушенным слухом целостную систему учебно-воспитательных мероприятий, направленных на формирование ценностной ориентации учащихся и умения адекватно воспринимать и оценивать межличностные отношения.

Л и т е р а т у р а

- Матвишкин А.М. Восприятие личности в общении и взаимной деятельности. - В кн.: Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга (в семье, школе, производственных коллективах): Тез. докл. II Всесоюз. конф. в г. Краснодаре. М., 1979, с. 23.
- Тойм К. Вербальные предпосылки социальной перцепции. - Учен. зап. Тарт. ун-та, 1974, вып. 335, с. 34-51 (Тр. по психологии, вып. III).

ВЛИЯНИЕ ПОЛОВЫХ РАЗЛИЧИЙ НА ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ГЛУХИХ УЧАЩИХСЯ

Т.Э. Пуйк

В последние десятилетия, когда интенсивно изучаются проблемы формирования детских коллективов; взаимоотношений учащихся в группах, мотивы соединения учеников в группы, проблемы лидерства и отверженности в коллективе, недостаточно внимания уделяется половым различиям.

Д.В. Колесов и Н.Б. Сельверова в своей монографии "Физиолого-педагогические аспекты полового созревания" (1978, с. 192-193) пишут: "Половое воспитание - это неотъемлемый и существенный аспект коммунистического воспитания, но оно не просто нравственное воспитание". Они отмечают, что до настоящего времени отсутствуют научные представления об особенностях сексуального развития ребенка, который "в большинстве случаев все еще рассматривается как сексуально нейтральное существо, которое на определенном этапе как бы "вдруг" перестает быть таковым (уж не с разрешения ли родителей или педагогов?)". Д.В. Колесов и Н.Б. Сельверова продолжают: "... нормальный ребенок рассматривается как сексуально нейтральное существо, а те проявления сексуального развития, которые никак нельзя обойти молчанием, выставляются как патология" (1978, с. 193).

В последние годы и в нашей стране все больше внимания уделяется вопросам полового воспитания мальчиков и девочек, выработаны программы для подготовки юношей и девушек к семейной жизни после окончания школы, издаются научно-популярные книги, адресованные юношам и девушкам и их родителям. К сожалению, психологическим особенностям развития мальчиков и девочек, юношей и девушек посвящены лишь некоторые исследования (И.С. Кон, В.А. Лосенков и др.).

Вопрос полового воспитания девочек и мальчиков актуален не только для общеобразовательной школы, но и для специальной. В данной статье с учетом вышесказанного рассматриваются следующие проблемы:

1. Существуют ли психологические и возрастные особенности у юношей и девушек?

2. Каким образом половые различия влияют на взаимоотношения глухих учащихся?

1. Д.В. Колесов и Н.В. Сельверова приводят ряд примеров особенностей в поведении мальчиков и девочек уже в раннем возрасте и отмечают: "Отрицание различий в поведении мальчиков и девочек можно объяснить недостаточной наблюдательностью, малым опытом, а порой и предубеждением" (1978, с. 27).

Д.В. Колесов и Н.В. Сельверова подчеркивают, что половые различия очень хорошо видны при анализе совместной со взрослыми деятельности детей разного пола уже в возрасте после полутора-двух лет. Девочки всегда готовы помочь, но активны в установленных рамках и границах. Мальчиков интересует преобразующая деятельность, они подражают отцу в конкретных действиях. В школьных делах девочки проявляют себя так, как с них спрашивают, стоят им внушить, что это необходимо. Мальчики же, как правило, не проявляют активности до тех пор, пока они сами не поймут смысл и значение мероприятия. По мнению авторов, девушки и женщины больше внимания уделяют общим качествам, достоинствам и недостаткам предмета, его назначению, а мальчики и мужчины обычно интересуются и его внутренним механизмом. Дело здесь не в способности или неспособности что-то понять и оценить, а в разной направленности интересов (1978, с. 27-33).

В 70-х годах проводились комплексные исследования неформализованного общения школьников под руководством И.С. Кона. (Мудрик А.В., 1975; Кон И.С., Лосенков В.А., 1974 а, 1974 б и др.). Были изучены половозрастные особенности содержания термина "понимание" у школьников (Мудрик А.В., 1975), различия в юношеской и девичьей дружбе (Кон И.С., Лосенков В.А. 1974 а, 1974 б) и др. проблемы.

На основании полученных данных А.В. Мудрик (1975) делает вывод, что мальчики и юноши в среднем чаще подчеркивают моменты объективного знания и интеллектуального сходства, а девочки и девушки - эмоциональные компоненты - сочувствие, сопереживание. В.А. Сухомлинский писал, что у 13-14-летних подростков основой дружбы чаще всего становятся духовные интересы и потребности, а не увлечение каким-то определенным видом труда (1979, с. 219). И.С. Кон отмечает, что среди друзей одного пола у семиклассников одноклассники составляют

50%, а у десятиклассников — только 37%. Он считает, что в установлении и поддержании дружбы важной причиной является совместная учеба (1980, с. 170). Совместная деятельность учащихся, с одной стороны, создает условия и возможности для возникновения дружбы. С другой же стороны, в старшем и подростковом возрасте возрастает и потребность в коллективной жизни, в том числе и в индивидуальной дружбе. Исследования Мягкова И.Ф., Лакомкина А.И. и Пасленова А.П. (1975) показывают, что у девушек потребность в интимной дружбе возникает чаще, чем у мальчиков. Данное явление можно объяснить тем, что биологическое развитие девушек происходит быстрее, чем у мальчиков. И.С. Кон и В.А. Лосенков (1974 а, с. 114-117) указывают, что друзей своего пола у девушек в среднем меньше, чем у юношей. У девушек всегда выше показатель устойчивости в выборе друзей. Это является проявлением устойчивости предпочтений вообще, как более общей личностной черты, присущей женщинам больше, чем мужчинам.

Кого же подростки выбирают себе в друзья? И.С. Кон (1980, с. 172-173) отмечает, что девушки в большинстве случаев предпочитают ровесницу, но они чаще юношей отдадут предпочтение старшим по возрасту (от 39% в VII классе, до 50% в старших классах), а младших вообще не выбирают себе в подруги. Ориентация на ровесника говорит о стремлении к более или менее равным отношениям. Выбор более старшего друга выражает же, напротив, потребность в примере, в опеке, в руководстве. По мнению автора, в отличие от девушек у юношей общение с младшими благотворно влияет на такую черту характера, как самоуважение, что лучше позволяет проявить свои мужские качества и почувствовать себя взрослым. У юношей, кто дружит исключительно с младшими по возрасту, выбор в большинстве случаев вынужденный. И.С. Кон высказывает мысль о том, что этот факт является либо результатом отставания в развитии, когда по характеру своих интересов и поведению юноша объективно ближе к младшим, чем к ровесникам, либо возникает вследствие каких-то психологических особенностей: застенчивости, боязни соперничества, несоответствия уровня притязаний и возможностей и т.д. Перенос эмоциональной привязанности на младшего часто, по выражению И.С. Кона, является психологической компенсацией. С точки зрения развития личности это тревожный сигнал (Кон И.С., 1980, с. 172-173, Кон И.С., Лосенков В.А., 1974 а, с. 119). Авторы уверены, что отсутствие общества сверстников уже у дошкольников отрицательно

сказывается на развитии коммуникативных способностей и самосознания личности. У юношей с возрастом потребность в психологической близости увеличивается, достигая своей вершины к 18-19 годам. У девушек эта потребность во всех возрастах выражена значительно сильнее, чем у юношей (Кон И.С., 1979, с. 113).

Психология юношеской дружбы тесно связана с особенностями личности. Большая или меньшая коммуникативность зависит от психических особенностей и выявляется по трем основным направлениям: по уровню общительности, по степени устойчивости межличностных привязанностей и отношений, по степени эмоциональной глубины и интимности отношений. По уровню общительности И.С. Кон отдает предпочтение мужчинам, т.к. мальчики с самого раннего возраста активнее девочек вступают в контакты с другими людьми. Ради того, чтобы проявить себя, они общаются даже с теми, кто им не особенно нравится. Мальчики сначала вступают в контакты друг с другом и лишь потом в ходе игрового или делового взаимодействия у них "складывается духовная тяга друг к другу". Девочки, наоборот, вступают в контакты главным образом с теми, кто им нравится, содержание совместной деятельности для них второстепенно (Кон И.С., 1980, с. 223-225).

И.С. Кон считает единственным показателем общения младших дошкольников - размеры и структуру их игровых групп. Мальчики больше склонны к коллективному, групповому общению, а девочки - к формированию замкнутых микрогрупп, состоящих из двух-трех подруг. При этом их микрогруппы кажутся более устойчивыми и исключительными, закрытыми для посторонних, чем основанные на совместной деятельности мальчишеские компании (1980, с. 225-226).

В статье "Психология половых различий" И.С. Кон (1982, с. 78-83) пишет, что на современном этапе развития нашего общества во многом изменились представления о женственности и маскулинности. Автор подчеркивает, что психические особенности людей очень тесно связаны с их интеллектуальным развитием, и в наше время открывается возможность самых разнообразных индивидуальных социально-положительных черт мужчины и женщины. Дети, поведение которых строже соответствует требованиям их пола, часто отличаются более низким интеллектом и меньшими творческими способностями. А индивиды, относительно свободные от жесткой половой типизации, обладают более богатым поведенческим репертуаром и психически более благополучны.

Из приведенных выше данных и точек зрения можно сделать следующие выводы:

1. В поведении мальчиков и девочек обнаруживаются существенные различия уже с раннего детского возраста, когда у мальчиков проявляется интерес к преобразующей деятельности, а девочки проявляют активность в установленных рамках. Такая тенденция отмечается и в школьные годы.

2. В общении со сверстниками мальчики активнее девочек, они легче вступают в контакты с другими людьми. Количество друзей у мальчиков больше, чем у девочек, они готовы к коллективному групповому общению. Девочки склонны к формированию замкнутых микрогрупп. У девочек всегда выше показатель устойчивости в выборе друзей.

3. Направленность интересов у мужчин и женщин различная: мужчины интересуются внутренним механизмом вещей, явлений и т.д., а женщин интересуют внешние, общие качества предметов.

4. Тип дружбы зависит больше от личности и от возраста, чем от пола.

II. Чтобы исследовать влияние половых различий на взаимоотношения глухих учащихся, мы провели эксперимент с 84 учащимися в возрасте 10-19 лет в Поркуниской спецшколе-интернате. Ученики должны были написать социометрическое сочинение, где было бы отмечено, кого они выберут (или не выберут) хозяйкой-хозяином вечера отдыха, капитаном команды; кого считают самым красивым и самым интересным среди школьников, с кем хотят вместе работать при школе, с кем желают сидеть в столовой за одним столом. Нужно было написать и о своей пригодности-непригодности к должности хозяйки-хозяина и капитана команды (дать самооценку). Выбор необходимо было обосновать.

Анализ результатов позволил ответить на следующие интересующие нас вопросы:

1. Существует ли разница в выборе мальчиков и девочек?
2. Кого предпочитали мальчики и девочки?
3. Как обосновывают мальчики и девочки свой выбор?
4. Отличаются ли самооценки мальчиков и девочек?

1. Выяснилось, что девочки активнее мальчиков. Выбор девочек (хозяйка-хозяин, капитан команды и т.д.) в среднем больше, чем у мальчиков - 15,71 положительных оценок и 4,63 отрицательных, у мальчиков - 12,56 положительных и 3,49 отрицательных. Наибольшая разница обнаруживалась в выборе са-

мого интересного ученика - выбор мальчиков - 1,02, а девочек - 2,03.

2. Мальчики относятся к девочкам доброжелательнее, чем девочки к мальчикам. Из общего числа выбора мальчики составили 53,63%, а девочки - 67,09%. Меньше всего девочки хотят сидеть вместе с мальчиками в столовой за одним столом (только 13 выборов - 13,54%, а мальчики, наоборот, хотят сидеть за столом вместе с девочками, обосновывая свой выбор тем, что девочки сидят спокойнее, что девочки хорошие. (Всего 35,18% - 38 выборов). Чаще всего девочки обосновывали свой выбор причиной "ведут себя прилично".

Ситуация становится более понятной, если рассматривать обоснования отрицательного выбора. Например, 14 мальчиков (1/3) не желают сидеть за общим столом с мальчиками, мотивируя это тем, что "мальчики едят некрасиво", "нехорошие", "драчливые" и т.д. Девочки намного больше упрекают мальчиков за их плохое поведение за столом, за невежливость, за некультурность. Эти факты являются очень серьезным сигналом для педагогов: необходимо настойчиво приучать мальчиков к культурному поведению за столом. Ведь умение хорошо вести себя за столом является одним из обязательных качеств образованного человека.

В отношениях с младшими учениками мальчики проявляют к ним больше интереса, чем девочки. Мальчикам нравится сидеть за столом с младшими (60,71% выборов, а соответствующий показатель у девочек только 39,29%). На первом месте при объяснении своего выбора как у мальчиков, так и девочек стоит "друзья". Со старшими по возрасту желают общаться и мальчики и девочки (соответственно 55,7% и 44,3% выборов), аргументируя свой выбор обычно словом "аккуратные". Эти ответы говорят о дружеских отношениях между учениками всех возрастных групп.

Анализируя выбор самого красивого и самого интересного ученика, можно сказать следующее: мальчики дали 1/3 выборов (41) самого красивого ученика мальчикам, а 2/3 выборов (80) - девочкам. Девочки "находили" среди мальчиков красивых меньше (24 выбора), чем среди девочек (82 выбора, 77,36%). При выборе самого интересного ученика выяснилось, что как мальчики, так и девочки считают мальчиков более интересными людьми. По мнению мальчиков, интересных девочек было только 7, а интересных мальчиков - 13. Девочки отдавали предпочтение в выборе мальчиков в 59,15% случаев. В дальнейшем следу-

ет выяснить, что понимают мальчики и девочки под словом "интересный". Можно предполагать, что содержание понятия "интересный" у мальчиков и девочек различное.

Полностью девочки отвергают мальчиков в совместном труде - не сделали ни одного выбора. А мальчики, наоборот, желали бы работать с девочками (16 выборов). Тут проявляется чисто "девчачье" отношение к мальчикам: выбор сотоварища в совместном труде свободный, работать можно с тем, кто тебе нравится, а в столовой просто приходится "терпеть" мальчиков, так как списки составляются на весь год и в таком составе надо вместе сидеть, другого выхода нет.

3. Анализ обоснований всех выборов также показывает разницу между мальчиками и девочками. У мальчиков на первом месте стоит "хорошо, хороший" (12,93%), у девочек такой аргумент встречается в два раза реже (6,99%). Можно предполагать, что причина не в разном словарном запасе учеников ("хорошо" означает у глухих обобщенное положительное отношение к различным явлениям, событиям), а в том, что мальчики, по всей вероятности, не задумываются над взаимоотношениями учеников так глубоко, как девочки. Почти одинаково оценивают мальчики и девочки поведение - аргумент "аккуратный" у мальчиков на втором месте (12,77%), у девочек на первом (11,09%). В три раза чаще, чем у девочек (соответственно 26 и 9 обоснований), встречается у мальчиков мотивировка "интересный ученик". Этим словом глухие ученики обозначают умение общаться, передавать новости и знания другим школьникам. Из этого следует, что мальчики больше чем девочки ориентированы на события внешнего мира.

Выяснилось, что для выбора капитана команды, хозяйки-хозяина вечера отдыха (для выполнения определенного задания) внешность играет маловажную роль как у мальчиков, так и у девочек (0,49% и 0,39%). Сотоварища обычно выбирают по умениям и способностям, которых требует данная роль. При этом девочки ценят умственные способности больше, чем мальчики - "умный" встречается у девочек 32 раза (6,23%), у мальчиков 21 раз (3,44%).

4. Все ученики пытались оценить и свою пригодность или непригодность к роли капитана команды и хозяйки вечера отдыха. Из 35 девочек 21 ответила, что они годятся на роль хозяйки, и 14 (менее половины), что могут быть капитаном. Следовательно, девочки считают роль капитана команды по сравнению с ролью хозяйки более трудной. Но в действительности

роль хозяйки требует от ученицы умения общаться со всем коллективом, умения организовывать, проводить и объяснять игры, умения вести себя культурно. Среди мальчиков 6 не знали вообще, годятся или не годятся они для роли хозяина, 1 ученик не знал, может ли он справиться с ролью капитана. 26 мальчиков из 45 считали себя пригодными для роли хозяина, а 20 были уверены, что справятся с ролью капитана. Следовательно, глухие ученики переоценивают свои возможности и умения в том случае, если задание мало знакомое. (В роли капитана команды ученикам приходится бывать намного чаще, чем в роли хозяйки-хозяина вечера отдыха). Среди мальчиков были и такие, которые считали себя пригодными и для роли капитана (5) и хозяина вечера отдыха (7), но соученики имели на этот счет противоположное мнение. Среди девочек таких несовпадений было соответственно 2 и 3. Но среди девочек были и такие, которые считали себя непригодными ни для роли капитана (9) и ни роли хозяйки (8), а их соученики считали иначе. Объяснить данное явление можно или заниженной самооценкой, или излишней скромностью. Среди мальчиков только 2 считали себя непригодными для роли капитана и 4 - для роли хозяина вечера, а одноклассники их выбрали. Можно сделать вывод, что у мальчиков самооценка несомненно выше, чем у девочек. По словам Д.В. Колесова и Н.Б. Сельверовой (1978, с. 181), подросток переоценивает свои возможности во вполне реальных вещах и вполне реальной степени. Авторы считают, что "склонность к преувеличению своих сил и возможностей не является специальной особенностью подростков: она характерна для детей любого возраста. Способность же реально оценивать свои возможности - признак зрелости человека".

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Глухие девочки активнее мальчиков. Как положительных, так и отрицательных выборов по всем пунктам у них больше, чем у мальчиков. Но выбор представителя другого пола у девочек зависит больше чем у мальчиков от критерия выбора: работать с мальчиками вместе они не желали вообще.

2. Самокритичность у глухих детей развита слабо, особенно у девочек. В то же время девочки очень критичны в отношении других, например, слишком много отрицательных черт замечают у мальчиков. Педагогам необходимо умно и тактично обращать внимание девочек на положительные качества мальчиков.

3. Девочки больше внимания обращают на внешние, видимые

качества, мальчики же на внутренние, скрытые ценности. Девочки считают красивую внешность важным достоинством женщины, красивых девочек они отметили намного больше, чем красивых мальчиков. А мальчики отдают предпочтение одноклассникам, которые способны сообщить больше информации (интересный ученик).

4. Существует разница и в самооценке мальчиков и девочек. Девочки склонны недооценивать свои способности, а мальчики зачастую переоценивают себя. Следовательно, в данном вопросе больше внимания надо уделять девочкам: помогать им реально познавать свои умения и способности, а также выявлять их положительные результаты, чтобы возникала уверенность в своих способностях. Перед выполнением какого-то задания необходимо объяснять глухим ученикам, каких умений и способностей данное задание от них требует. Немало возможностей для анализа поведения дает и литература.

5. Отношение глухих учеников к младшим хорошее. Это можно объяснить двумя причинами: с одной стороны, в условиях интерната происходит тесное общение учеников разных возрастных групп, а с другой стороны, существует традиция, по которой каждый старший ученик имеет "приемыша" - младшего ученика с того момента, когда тот поступает в I класс. Старший ученик заботится о нем до тех пор, пока сам не закончит школу. Забота о другом ученике дает возможность его лучше узнать и почувствовать его близким, своим. А общение со старшими учениками в свою очередь создает хорошие предпосылки для развития младших.

В заключение о психологических особенностях и сходстве глухих и слышащих учащихся можно сказать следующее:

1. Как слышащие, так и глухие мальчики интересуются внутренним содержанием явлений, вещей и др. Направленность интересов у мальчиков и девочек разная.

2. И глухие и слышащие девочки вступают в контакт с тем, кто им нравится. (Глухие девочки недовольны мальчиками и не выбирают их для совместной работы).

3. Девочки скорее усваивают нормы поведения, корректнее ведут себя и подчиняются правилам намного легче мальчиков. Усвоение норм поведения требует от мальчиков больше времени и силы воли, чем от девочек.

4. Поскольку нами исследовались выборы глухих учеников методом социометрического сочинения, трудно делать вывод о реальном числе друзей у мальчиков и девочек. Можно только

отметить, что в выборе друзей глухие девочки были намного активнее мальчиков. По сравнению со слышащими обнаруживается разница и в том, что слышащие девочки младших не выбирают вообще, а глухие выбирали в качестве друзей как старших, так и младших учеников. Объяснить это можно условиями жизни в школе-интернате.

Л и т е р а т у р а

- Колесов Д.В., Сельверова Н.Б. Физиолого-педагогические аспекты полового созревания. - М.: Педагогика, 1978. - 224 с.
- Кон И.С. Психология юношеского возраста. - М.: Просвещение, 1979. - 175 с.
- Кон И.С. Дружба. - М.: Политиздат, 1980. - 255 с.
- Кон И.С. Психология половых различий. - В кн.: Психология индивидуальных различий. Тексты. /Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982, с. 78-83.
- Кон И.С., Лосенков В.А. Юношеская дружба как объект эмпирического исследования. - В кн.: Проблемы общения и воспитание. Тарту, 1974 а, ч. II, с. 74-135.
- Кон И.С., Лосенков В.А. Проблемы исследования юношеской дружбы. - Советская педагогика, 1974 б, с. 35-45.
- Мудрик А.В. Половозрастная динамика содержания "понимание" у школьников. - В кн.: Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. Краснодар, 1975, с. 210-212.
- Мягков И.Ф., Локомкин А.И., Пасленов А.П. О некоторых проявлениях системы отношений у школьников в зависимости от восприятия и понимания ими поведения окружающих. - В кн.: Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. Краснодар, 1975, с. 212-213.
- Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. - М.: Молодая гвардия, 1979. - 335 с.

Содержание - Sisukord

В о п р о с ы д и д а к т и к и

Карлеп К.К. Работа со словосочетаниями во вспомога- тельной школе	3
Карлеп К., Восман И. Составление учащимися вспомога- тельной школы ориентированных на глагол простых предложений	29
Kärner E. Temaatilise-loomingulise meetodi rakendamise abikoolis	45
Кярнер Э. Результаты применения творческого метода при тематическом рисовании во вспомогательной школе. Р е з ю м е	61
Липа В.А. Особенности понимания символической на- глядности учащимися вспомогательной школы	62
Reinmaa A. Enesekontrollile suunavate õppeülesannete kasutamise loodusõpetuse õpetamisel abikoolis ..	73
Рейнмаа А.А. Возможности использования учебных за- даний с письменными инструкциями на самоконт- роль. Р е з ю м е	90
Тарасенко Н.В. Повышение эффективности использования имен прилагательных учащимися вспомогательной школы	91

В о п р о с ы п с и х о л о г и и

Аунапуу Т.Х. Психолого-педагогическая значимость характеристик, взаимосвязанных со статусом учащихся	108
Аунапуу Т.Х. Детерминанты межличностного статуса старшеклассников	115
Вийтар Э.А. Зависимость адекватности перцепции меж- личностных отношений слабослышащих школьников от сферы и способа восприятия	125
Пуйк Т.Э. Влияние половых различий на взаимоотноше- ния глухих учащихся	131

Ученые записки Тартуского государственного университета.
Выпуск 712.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ И
ВОПРОСЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ.
Труды по дефектологии.
На русском и эстонском языках.
Резюме на русском языке.
Тартуский государственный университет.
ЭССР, 202400, г.Тарту, ул.Пялсона, 14.
Ответственный редактор И. Унт.
Корректоры Н. Чикалова, Л. Яго.
Подписано к печати 05.10.1985.
МВ 06734.
Формат 60х90/16.
Бумага писчая.
Машинопись. Ротапринт.
Учетно-издательских листов 8,48. Печатных листов 9,0.
Тираж 500.
Заказ № 719.
Цена 1 руб. 30 коп.
Типография ТГУ, ЭССР, 202400, г.Тарту, ул.Пялсона, 14.